



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Araújo Andrade, José Antônio

O papel das narrativas na aprendizagem da docência: um enfoque no aspecto das
interações humanas

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp.
311-326

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061925013>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O papel das narrativas na aprendizagem da docência: um enfoque no aspecto das interações humanas

The role of narratives in teacher learning: An approach focusing on human interactions

José Antônio Araújo Andrade¹

Resumo

Neste artigo, o objetivo principal foi analisar algumas das contribuições de um trabalho de formação compartilhada entre uma professora de Matemática da educação básica e futuros professores, estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática, ao desempenharem suas atividades de estágio supervisionado. Optou-se por investigar essa experiência de trabalho compartilhado a partir de narrativas, por acreditar ser pelo próprio sujeito que se pode perceber a sua aprendizagem. Procurou-se analisar e discutir aspectos que mostram a docência como uma atividade essencialmente permeada por interações humanas. Nesse sentido, foi dado enfoque a um dos elementos da aprendizagem dos estagiários com a professora-supervisora: o planejamento na gestão curricular em Matemática.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência. Desenvolvimento profissional. Estágio supervisionado. Formação (com)partilhada de professores.

Abstract

The present study aimed to evaluate some contributions of training shared between a Mathematics teacher of an elementary school and future teachers, Mathematics college students, as they were performing supervised activities. We opted for investigating the shared work experience through narratives as we believe that it is the contact with the subject itself that allows one to perceive learning. We analyzed and discussed aspects that represent teaching as an activity essentially permeated by human interactions. In this sense, we focused on one of the elements of the trainees' learning experience with the supervisor teacher: the planning of curriculum management in Mathematics.

Keywords: Learning of teaching. Professional development. Supervised internship. Shared formation of teachers.

¹ Professor Doutor, Universidade Federal de Lavras, Departamento de Ciências Exatas, Campus Universitário, 37200-000, Lavras, MG, Brasil. E-mail: <joseaaa.dex.ufla@gmail.com>.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado na qual se buscou constituir uma parceria entre escola e universidade, com o objetivo de investigar o estágio supervisionado desenvolvido sob uma noção de trabalho (com)partilhado, concebendo a atividade de estágio como um processo de formação para todos os envolvidos.

A pesquisa foi realizada ao longo dos dois semestres letivos de 2009 e contou com a participação de 21 estudantes da licenciatura, 10 professores colaboradores (supervisores na escola) e o orientador de estágio (professor na universidade). Cada professor supervisor ficou responsável por coordenar um grupo de estagiários e colaborar com eles. Constituíram-se, portanto, 10 equipes de trabalho nesse período, das quais 9 eram formadas por uma dupla de estudantes e um professor supervisor; e uma, por um trio de estudantes e uma professora-supervisora.

No recorte apresentado a seguir, foi proposta uma análise das representações da aprendizagem da docência manifestadas por uma das equipes de estágio - composta por Angélica, Flávia e Paulo (estudantes da licenciatura)² e por Ephigênia (professora-supervisora - colaboradora)² - , a respeito de algumas das práticas desenvolvidas ou vivenciadas por eles na escola campo de estágio, no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) e em outros espaços de formação associados às suas práticas nesse período.

Essa equipe realizou o estágio em uma escola municipal localizada em uma comunidade carente da periferia do município de Lavras (MG), em um bairro marcado por vários problemas sociais, como tráfico de drogas, prostituição, violência, pobreza, entre outros, os quais, muitas vezes, têm reflexos no comportamento dos alunos.

O foco deste artigo é a aprendizagem da docência, que se estabelece pela relação com os saberes da profissão, com o contexto em que essa aprendizagem ocorre e com os sujeitos com os quais nela se interage ou, neste caso, com os saberes

mobilizados no contexto da prática pedagógica. Nesse sentido, a narrativa vem se configurando no cenário da pesquisa educacional como um interessante instrumento para investigar a experiência humana. Foi feita, então, a opção por investigar uma experiência de trabalho compartilhado a partir de narrativas, não por se tratar de uma tendência em estudos dessa natureza, mas por se acreditar ser pelo próprio sujeito que se pode tentar perceber a sua aprendizagem.

Na literatura (Clandinin & Connelly, 2000; Fiorentini & Miorim, 2001; Galvão, 2005; Freitas & Fiorentini, 2007), são encontrados basicamente três modos de fazer pesquisa envolvendo narrativa: a narrativa como modo de produzir sentido à experiência; a narrativa como modo de investigar a experiência; ou uma terceira maneira, que pode ocorrer pela junção dessas duas perspectivas.

Pensando a narrativa como modo de produzir sentido à experiência, observa-se imediatamente duas perspectivas: uma em que a narrativa é concebida teoricamente como uma forma de tentar dar sentido a uma experiência educativa e outra em que é concebida como uma prática social do sujeito ou de um grupo em desenvolvimento profissional. Ou seja, a narrativa é tida como um meio de produção e socialização de conhecimento pelo professor. Na leitura que Freitas e Fiorentini (2007) fazem do trabalho de Clandinin (1993), está inserido o papel formativo da escrita e/ou da narrativa oral, pois:

[...] o professor, ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas ideias, 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 (Freitas & Fiorentini, 2007, p.66).

A outra perspectiva é a da *investigação narrativa* na qual o pesquisador, como opção

² Nomes fictícios.

metodológica, procura produzir sentido na sua experiência de pesquisa a partir de uma narrativa construída com certa densidade teórica, por se tratar de um texto acadêmico. Ao considerar *a narrativa como modo de investigar a experiência*, estamo-nos referindo à própria investigação narrativa e/ou à investigação da experiência a partir de narrativas, isto é, à investigação de uma experiência por meio das narrativas produzidas para dar sentido a essa experiência por aqueles que a estão vivenciando.

Independentemente da opção metodológica que se faça no trabalho com narrativas, é possível notar que a experiência é um elemento-chave. Ela é um saber que cada sujeito gera ao compreender e (re)significar as situações pelas quais passou. Nas palavras de Bondía (2002, p.21), "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça". Complementando, "A experiência é o que se adquire pelo modo como vai se respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vi conformando o que alguém é" (Larrosa, 1996, p.37).

Tecnicamente, comprehende-se que uma narrativa tem uma estrutura textual que envolve a trama, o cenário e as personagens³. Segundo Prado e Soligo (2007, p.3), "A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que presenteia com a possibilidade de dar à luz o desejo de os revelar". Desse modo, esse tipo de escrita "Comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados" (Prado & Soligo, 2007, p.3). Particularmente, o que esses autores destacam como interessante nesse gênero discursivo são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Quando um sujeito narra suas experiências, os acontecimentos vivenciados e narrados tomam do todo os seus significados. Entretanto, deve-se

considerar que "O todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações - não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar" (Prado & Soligo, 2007, p.3).

No contexto de formação investigado por esta pesquisa, a narrativa é concebida como um modo fecundo de os professores e futuros professores (com)partilharem os significados que produzem a respeito dos saberes ligados à experiência docente e permite captar e investigar aspectos da aprendizagem da docência por meio das representações e das manifestações dos próprios sujeitos em aprendizagem. Tanto estagiários como supervisores foram orientados a narrar suas experiências no estágio de forma reflexiva e problematizadora, buscando, sempre que possível, dialogar com a teoria.

Esse esboço de discussão sobre a narrativa na pesquisa foi feito para justificar que este é um estudo que busca investigar uma experiência de estágio por meio de narrativas e não é, portanto, uma pesquisa narrativa. Nesse sentido, parte da documentação da pesquisa é composta pelas narrativas produzidas pelos estagiários e pelo professor supervisor. No caso dos estagiários, com o intuito de perceber que relação cada sujeito teve com a Matemática ao longo do seu processo de formação, uma narrativa foi produzida logo de início e, depois, mais outras duas - uma ao final de cada semestre letivo. Durante o período de coleta de dados, cada estagiário procurou relatar todo o processo reflexivo de problematização, investigação, intervenção e análise.

O aporte teórico para a análise foi se configurando à luz dos dados que levaram a uma reflexão teórica sobre a profissionalização docente (Nóvoa, 1992; Tardif, 2000; Lüdke & Boing, 2004; Tardif & Lessard, 2005; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Roldão *et al.*, 2009; Gatti *et al.*, 2011), sobre as concepções de aprendizagem da docência (Cochran-Smith & Lytle,

³ Nesse sentido, Prado e Soligo (2007, p.3) apresentam uma importante contribuição de Jerome Bruner para a compreensão das narrativas literárias, apontando "que elas pressupõem: uma estrutura de tempo, particularidades genéricas, razões por trás das ações, composição hermenêutica, canonicidade implícita, ambiguidade de referência, centralidade da problemática, negociabilidade inerente e elasticidade histórica".

1999; Ghedin, 2001; Placco & Souza, 2006; Roldão, 2007; Roldão *et al.*, 2009) e sobre a noção de desenvolvimento profissional (Garcia, 1994; Ponte, 1996; Mizukami *et al.*, 2002; Ferreira, 2003). Deste último constructo decorre um dos pressupostos da noção de formação compartilhada assumida nesta pesquisa: a aprendizagem da docência é um processo que não ocorre desvinculado de seu principal contexto social, a escola. Esta é, realmente, um espaço de formação e construção de conhecimento, pois é ali que os saberes docentes são mobilizados, na intencionalidade de ensinar Matemática. Porém, uma noção de conhecimento prático é estabelecida quando há possibilidade de gerar um processo reflexivo e articulado entre o estagiário, o professor da escola e o da universidade.

Neste estudo, a análise é centrada nas narrativas, porque ela é considerada aqui um meio significativo de o sujeito comunicar ao outro suas experiências e aprendizagens no contexto educacional - é o ser professor desvelado pelo próprio sujeito. Nesse sentido, a opção metodológica deste artigo para o tratamento dos dados se pautou pela Análise de Conteúdo (Franco, 2005; Bardin, 2008).

Quando um pesquisador já delineou sua problemática teórica a partir daquilo que constitui o *corpus* provisório da pesquisa, há possibilidade de, no decorrer da investigação, trazer novos instrumentos, susceptíveis de novas interpretações, ou melhor, compreensão do conteúdo que está sendo analisado, o que ocorre com a entrevista e o diário de campo nesse trabalho.

No percurso desta investigação e na análise dos dados, percebeu-se que a aprendizagem da docência - caminho para a constituição profissional docente - , associa-se ao que Placco e Souza (2006) denominam de "aprendizagem do adulto". Nesse aspecto, também se compartilha de algumas das contribuições de Tardif e Lessard (2005) a respeito de a docência ser, necessariamente, uma profissão determinada pelas interações humanas.

Internamente aos contextos e contidos nas interações está o modo como se aprende e os momentos em que esse processo acontece, conforme indicam Placco e Souza (2006). Ele se dá: confrontando ideias e ações; experimentando, acertando e errando; ouvindo experiências de outros; recorrendo à memória do que é conhecido e do que se vive; estudando teorias, questionando,clareando posições; escrevendo sobre dado assunto; dissecando o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese); exercitando e refletindo sobre a prática; acumulando ideias e testando-as; pesquisando; refletindo sobre o nosso próprio modo de aprender.

Desses elementos que constituem os processos cognitivos do adulto, a memória é tida por Placco e Souza (2006) como uma força propulsora da aprendizagem do docente ou da docência. Uma das estratégias para mobilizar e confrontar os significados contidos na memória de cada sujeito foi a escrita realizada após as discussões ocorridas na disciplina de "Aspectos"⁴ e nos encontros de trabalho da equipe de estágio. As autoras destacam "O papel da escrita [...] como forma de aprendizagem e produção de conhecimento", pois "Narrar os encontros ativa a memória individual e do grupo, e esse registro reorganiza o pensamento e os processos de aprendizagem, oferecendo novamente sentido ao que se faz e ao que se deseja fazer" (Placco & Souza, 2006, p.26). Por essa perspectiva, o professor ou o futuro professor, "Ao recorrer à memória de seu trabalho, pode depurar o vivido e decidir como pretende dar continuidade à sua história" (Placco & Souza, 2006, p.37).

Ao analisar as produções escritas dessa equipe de estágio, foi possível identificar algumas características e aspectos importantes da aprendizagem docente delimitados em Placco e Souza (2006): a experiência, o significativo, o proposital e a deliberação.

Das narrativas e da entrevista, extraíram-se fragmentos que, na leitura, demonstram aspectos

⁴ Existem quatro disciplinas com o prefixo "Aspectos Didático-Pedagógicos", que correspondem à carga horária de 28 horas de estágio cada uma, cumpridas semestralmente, o que compõe 112 das 408 horas de estágio previstas no currículo dessa Licenciatura em Matemática. Nessas disciplinas, que serão denominadas, ao longo do texto, apenas de "Aspectos", procura-se discutir, na Universidade, as experiências vivenciadas nos estágios semana a semana, bem como os aspectos mais gerais da prática pedagógica suscitados em tais discussões.

significativos nessa experiência de formação e, a partir deles, procurou-se dar sentido às reflexões dos sujeitos em sua escrita. Assim, a organização deste artigo se estruturou sob uma das unidades de significados identificadas em Andrade (2012): aprendizagem da docência. Nesta unidade de significado, procuraram-se destacar as principais questões ou elementos que configuraram a aprendizagem da docência para os atores referidos, organizando-a em três partes que tratam: da docência como uma atividade de interações humanas; da aprendizagem da docência como participação (saberes e princípios metacognitivos em movimento); e dos contextos, das situações e das estratégias que potencializam a aprendizagem da docência (espaços institucionalizados e os espaços intersticiais). A seguir dar-se-á ênfase às duas primeiras partes.

A aprendizagem da docência

A aprendizagem resulta da interação entre os sujeitos, quando experiências são interpretadas; habilidades e conhecimentos são apropriados, ressignificados ou construídos; e ações são desencadeadas - o que pressupõe um contexto que, por sua vez, implica participação e pertencimento do aprendiz. A aprendizagem decorre da necessidade de mobilização de recursos pessoais e sociais, internos e externos ao contexto em que o aprendiz está inserido (Placco & Souza, 2006).

Contexto e necessidade passam a figurar na busca pelo saber profissional "E será essa busca que sustentará a atribuição de significados e sentidos aos conhecimentos acessados. Também está relacionado a essa experiência o objeto a ser aprendido, o que pode desencadear ou não a escolha por aprendê-lo" (Placco & Souza, 2006, p.20). Isso traz a conjectura de que, se os estagiários tivessem contato apenas com práticas pedagógicas estéreis, poder-se-ia estar falando agora até de uma desistência da profissão. Desse modo, acredita-se que:

[...] significados e sentidos recebem influência desses aspectos e se revelam no presente, no exercício profissional cotidiano, o que nos

permite afirmar uma característica específica desse adulto aprendiz a aprendizagem não é um tempo de preparação para o exercício de uma atividade ou modo de funcionar no futuro. Ela é condição para a ação, para o pensar e, muitas vezes, para a própria sobrevivência do educador (Placco & Souza, 2006, p.21).

Há, então, certa ingenuidade ao imaginar "Que a aprendizagem do adulto ocorre apenas em cenários restritos ou instâncias formais". A aprendizagem é "Entendida como fenômeno e processo, pode ocorrer em qualquer cenário, entre eles famílias e grupos de ação comunitária como protagonistas" - considerando, ainda, que um cenário pode ter interferência direta ou indireta no processo de aprendizagem que se estabelece em um outro cenário (Placco & Souza, 2006, p.17). Com isso, o que se quer dizer é que a aprendizagem ocorre também - e muito mais, talvez - em espaços não formais ou não institucionalizados, os quais denominam-se, com base em Guérios (2002) e Cardim (2008), de espaços intersticiais.

Assim, Placco e Souza (2006, p.86) entendem a "Aprendizagem como um processo de apropriação de conhecimentos como fatos, eventos, relações, valores, gestos, atitudes, modos de ser e de agir, que promovem no sujeito novas possibilidades de pensar e de se inserir em seu meio". Nesse universo de aprendizagens que o adulto está sujeito a vivenciar, constatou-se que, nas práticas de profissionalização estabelecidas no âmbito do estágio supervisionado, "o aprender envolve atribuir significações e engendrar relações únicas com o saber. Mobiliza experiências vividas pelo sujeito, em sua interação com outros significativos e em sua interação com o mundo". Trata-se de "um processo permeado por afeto, desejos, expectativas, vontades, os quais interferem na aprendizagem e também são aprendidos" (Placco & Souza, 2006, p.86).

A docência como uma atividade permeada por interações humanas

A docência é uma profissão em que a relação com o outro é fundamental. A questão da confiança e do respeito, principalmente, precisa ser fortemente

considerada. Para Tardif e Lessard (2005), o essencial da tarefa do professor na escola se articula em torno da relação que ele precisa necessariamente estabelecer com seus alunos a fim de conseguir gerar e gerir um ambiente adequado à aprendizagem. Assim como esses autores - nesse caso desse artigo, a partir das experiências iniciais de Angélica, Paulo e Flávia - , constatou-se que as relações entre professor e alunos podem tanto ser enriquecedoras quanto complicadas ou difíceis.

Em seu primeiro semestre de estágio, esse trio de estudantes da Licenciatura vivenciou duas experiências bem distintas. No primeiro mês de estágio, eles se depararam com uma bibliotecária assumindo temporariamente as aulas de Matemática e, em suas narrativas, referiram-se a esse fato, o que permitiu constatar a barreira que a falta de formação específica gerou entre a bibliotecária e os estudantes da educação básica sob sua responsabilidade. Tal situação reforça mais um dos aspectos negativos na forma como ocorre efetivamente a profissionalização da docência, isto é, o fato de a docência poder ser exercida por pessoas sem formação ou qualificação adequada - no caso, uma bibliotecária. Como é possível pensar em uma identidade profissional num contexto como esse, que, de certo modo, é uma realidade no País?

No segundo mês de estágio, a professora da turma (Ephigênia) retoma as suas aulas. A partir desse momento, as relações na sala de aula se modificam completamente. Ephigênia demonstra ter um conhecimento da sala e de como estabelecer um ambiente favorável à aprendizagem. O afetivo é colocado em jogo e constitui uma das percepções dos estagiários para, em uma mesma turma, obter ou não condições para desenvolver a aprendizagem dos estudantes, como revela o excerto da narrativa de Angélica (2009-1, f.2)⁵:

[...] O comportamento como o descrito acima [referindo-se à falta de respeito dos estudantes com a bibliotecária], nunca foi presenciado por nós nas aulas dela [da supervisora Ephigênia], pois ela,

com sua calma, consegue controlar a sala de aula, sempre com muita educação, nunca levantando o tom de voz, e assim a disciplina era conseguida pelo carinho, respeito e consideração que os alunos possuem por ela [...].

O investimento emocional na motivação e no convencimento do aluno a favor do conhecimento consome "uma boa dose de energia afetiva" do professor, do seu aspecto emocional. Desse modo, dificilmente o professor consegue exercer a sua primordial atividade profissional, que é ensinar, se os alunos não "gostarem" dele ou, pelo menos, não o respeitarem (Tardif & Lessard, 2005). Entende-se que, em todo esse processo, tais questões dependem do estabelecimento de cumplicidade e confiança mútua dos sujeitos, o que é mais fácil de obter por meio da atuação de um profissional devidamente preparado para reconhecer a complexidade de sua profissão e, até certo ponto, lidar com ela. Isso implica que "Pensar sobre suas ações e sobre os dilemas é uma das habilidades mais ricas e sérias que o profissional da docência necessita desenvolver [...]" (Placco & Souza, 2006, p.72).

Afeto (ou outros sentimentos) e aprendizagem estão profundamente relacionados, como se afirma no aspecto significativo caracterizado por Placco e Souza (2006). A professora Ephigênia sempre demonstrou saber bem quem são seus alunos e suas principais necessidades. Essa identificação com o mundo do aluno fez com que ela conseguisse ganhar confiança e aproximação com suas turmas. Consequentemente, tornou possível aos estudantes da licenciatura exercer plenamente suas primeiras atividades de regência.

Houve muitos acontecimentos que me marcaram durante o período de estágio. Muitos aconteceram durante as atividades de regência. Presenciamos relatos dos alunos, onde ficou evidente o carinho e o respeito que eles têm com a professora de Matemática, nossa supervisora. Percebia-se que os alunos se empenhavam em participar por causa do espaço que ela dava para

⁵ Essa notação significa: primeiro semestre de 2009 e indica a folha em que o excerto de narrativa foi extraído.

eles e o respeito que ela tinha por suas ideias. Os sujeitos centrais na sala de aula eram os alunos, tudo o que eles falavam e faziam era relevante, pois ela levava tudo em consideração para proporcionar o ensino. Percebi, também, a tamanha cumplicidade que ela tinha com eles, muitas vezes ela chegava à sala e contava casos engraçados ou conflituosos ocorridos em sua vida e pedia conselho para os alunos. Um episódio muito divertido foi quando ela chegou à sala reclamando do seu cachorro que comia todos os seus livros, roupas e outros objetos e perguntou o que ela deveria fazer com ele, os alunos deram a sugestão de ela se livrar dele, mas ela falou que gostava dele, então uma aluna falou "Que se pode fazer, Ephigênia, se ele não gosta de você [...]", foi muito divertido o diálogo. A professora relatou que esse afeto que os alunos tinham por ela não foi alcançado de imediato, foi construído aos poucos, com muita paciência e persistência, pois para conseguir um retorno afetivo é preciso transmitir afeto. Ela conhece perfeitamente cada aluno seu e isso também beneficia e muito o aprendizado, pois ela sabe desenvolver o conteúdo de tal forma que todos consigam entender (Flávia, Narrativa, 2009-1, f.2)

Segundo Placco e Souza (2006, p.75), "Conhecer o universo do aluno é um saber que o professor desenvolve na prática cotidiana". Isso demanda certo cuidado para "Descobrir quais são seus valores, anseios, necessidades para se comunicar, para construir relações, sem abrir mão das intenções e dos alvos a atingir". A forma como Flávia destaca essas relações compartilhadas pela professora Ephigênia sobre sua experiência profissional demonstra que "Agir levando em conta esses saberes é um processo de aprendizado da docência, a qual envolve uma dimensão afetiva [...], com a habilidade de relacionar-se e de gerenciar relações, e uma dimensão política, que implica conhecer os valores dos alunos e atuar em função deles, sem abrir mão de seus próprios valores" (Placco & Souza, 2006, p.75).

Dentro dessas interações afetivas, Flávia reconhece a importância de estabelecer o diálogo em sala de aula também com relação ao conteúdo que, intencionalmente, deseja-se ensinar e atribui

outro sentido à palavra "respeito", que consiste na consideração das ideias do outro. Esse aprendizado é constatado no seguinte trecho:

Percebia-se que os alunos se empenhavam em participar por causa do espaço que ela dava para eles e o respeito que ela tinha por suas ideias. Os sujeitos centrais na sala de aula eram os alunos, tudo o que eles falavam e faziam era relevante, pois ela levava tudo em consideração para proporcionar o ensino (Flávia, Narrativa, 2009-1, do f.2).

Essa postura da professora fazia com que a aula se caracterizasse não apenas como um ambiente de ensino de conteúdo matemático, mas principalmente como um ambiente de aprendizagem para além do conteúdo da matéria. Para esses estagiários, um ambiente de aprendizagem da docência pautado numa perspectiva mais significativa do exercício da atividade de ensinar.

Além do afetivo, o aprendizado do professor envolve muito a questão da subjetividade. Para Placco e Souza (2006, p.43), a subjetividade é definida pelas:

[...] características próprias de cada um em permanente constituição, construídas nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social.

Na realidade, trata-se de um jogo das subjetividades, que envolve múltiplas relações entre grupos sociais. Entre elas figura a interação entre o professor e o aluno da Escola Básica, destes com os estudantes da licenciatura e dos estudantes da licenciatura com seus professores e com seus grupos específicos de trabalho no estágio. Nessas duas últimas situações de interação, a verbalização da "Emoção sentida traz equilíbrio novamente [...] expor sentimentos é saudável e necessário no processo de desenvolvimento da docência" (Placco & Souza, 2006, p.70).

Assim como Tardif e Lessard (2005), observa-se que, no trabalho docente, a interação do professor com seus alunos é intensa, mas, por outro lado, sua interação com seus pares é incipiente. A professora Ephigênia apresentava uma postura diferenciada, sempre em busca de parcerias; mesmo assim, não conseguia construir uma relação de mais proximidade com os professores com os quais estabelecia contato em seus locais de trabalho; as relações de parceria eram inexistentes, mas felizmente ela acabou encontrando-a com os estagiários⁶.

A relação da professora com nós, estagiários, foi muito boa. Ela nos tratou com muito respeito e transmitiu muita confiança. Acredito que a forma como nos tratou foi muito importante para gerar nos alunos o sentimento de afeto, respeito e confiança em relação a nós. Desde o primeiro dia de estágio ela deixou claro que ela estava disposta a proporcionar nessa experiência do estágio uma construção de conhecimento mútuo, onde nos aprenderíamos com ela e com alunos e eles aprenderiam com nós, ou seja, seria uma troca de experiências e conhecimentos, o que caracteriza a postura de professora disposta a sempre aprender mais, ou seja, ter sempre uma postura de pesquisadora e que tem consciência de que os conhecimentos estão em constante mudança. Como diz Moura (2001, p.144) "O bom professor, precisa entender que o conhecimento que deverão dominar está em constante mudança, e cada conhecimento tem um modo peculiar de ser tratado em sala de aula, e que isso pode significar a busca de metodologias que possam aperfeiçoar a aprendizagem do que está sendo veiculado em sala de aula" (Flávia, Narrativa, 2009-1, f.3).

Esse fragmento demonstra o quanto foi significativa para esses futuros professores a relação de respeito da professora para com eles, e tal aspecto foi destacado nas narrativas dos outros dois estagiários. A forma como a professora procurou integrá-los ao ambiente profissional rapidamente fez com que os estagiários deixassem de ser pessoas

estranhas àquele ambiente. Sinais que já foram dados desde o início:

Ephigênia no início das aulas pediu que nos apresentássemos, e explicasse quem somos e o que estávamos fazendo lá, e completou nossa fala, dizendo que estávamos lá também para aprendermos com eles (professora e alunos) e eles com a gente, e esse fato ajudou um pouco os alunos confiarem em nós (Angélica, Narrativa, 2009-1, f.2).

Nas situações apresentadas por estas narrativas, destacaram-se algumas palavras-chave: afeto, respeito, confiança, cumplicidade. Um trecho da narrativa de Ephigênia faz perceber como, intencionalmente, a professora buscava também despertar esses sentimentos na relação de seus alunos com os estagiários, pois a professora já percebia que sua prática era permeada por esses aspectos trazidos pelas palavras-chave que citadas anteriormente:

Meu desafio inicial seria integrá-los ao ambiente escolar de forma que nem eles nem as pessoas que já estavam inseridas no ambiente os vissem como "externos" ao mesmo tempo procurei apresentá-los às turmas como colaboradores, não apenas com palavras, mas em nossas vivências. Percebi que os alunos, em sua ingenuidade e limitações, traziam preconceitos. Viam os estagiários como alguém que iria tomar o meu lugar, senti que ficaram confusos em relação ao ponto de referência: continua sendo a Ephigênia? Eu posso chamá-los? Eu percebi tudo isso nas falas deles, um tanto agressiva, às vezes, mas que no fundo queriam dizer: Eu prefiro você! Já está bom do jeito que está. Tenho medo do que vão pensar de mim [...]. Será que vão ter paciência para me ensinar?

Em uma de nossas aulas, ainda no início, ao dar uma atividade e dizer aos alunos que eles poderiam contar com meu auxílio e com o auxílio da Angélica, Flávia e Paulo, a reação que eles tiveram era de não chamá-los. Começaram a me chamar a todo tempo, sem parar. Quando eu estava em uma carteira atendendo eu dizia baixinho para que eles chamasse um dos estagiários: - eu vou demorar. Quando ocorria dos alunos chamarem

⁶ Constatações registradas em diário de campo a partir de relatos da professora nos encontros de formação.

os estagiários, os alunos iam atrás de mim para verificar se estava certo ou não.

A leitura que fiz dessa situação foi que a resistência inicial faz parte do processo, uma vez que os alunos veem o professor como o "dono" da sala, o responsável por eles naquele momento e alguém externo é visto como um "intruso" alguém que quer roubar o lugar da professora. Potencializar ou não essa rejeição inicial dependeria muito da minha intervenção no processo de interação.

Procurei deixar claro para eles a confiança que eu tinha nos estagiários e que se eles ensinaram desta ou daquela forma, não tinha necessidade de me consultar se estava certo ou errado. O importante era: Entendeu ou não? Pronto. O caminho que encontrei para dizer isso a eles foi na prática, negando auxílio quando os estagiários estavam presentes de forma que eles tinham que chamá-los, perder o medo, a vergonha. Assim, o gelo foi quebrado aos poucos, ao passo que foram percebendo que a função dos estagiários não era julgá-los. Estavam ali para ajudá-los, podiam contar com eles e tinham muita paciência, pois estávamos juntos (Ephigênia, Narrativa, 2010, f.1).

Nas palavras da professora Ephigênia, é possível perceber o quanto a qualidade da integração dos estagiários ao ambiente de aprendizagem da docência depende da forma como o profissional que recebe o aprendiz da profissão irá integrá-lo ao contexto e também da maneira como irão interagir nas atividades próprias da profissão. Portanto, é o professor escolar que acaba determinando a qualidade dessa forma de participação ou integração desses futuros professores. Foi possível perceber que manter o estagiário motivado é função do orientador de estágio, mas o nível ou a qualidade da participação ou integração dos estagiários é limitado pela sensibilidade ou pela abertura do professor supervisor de estágio, o que também influencia o aspecto motivacional pela profissão.

Neste item, tratou-se apenas de alguns aspectos da interação professor-aluno envolvidos na prática da professora Ephigênia junto com os estagiários. Entretanto, não se querer esgotá-los aqui,

pois se percebe que esse elemento é fundamental em sua prática e perpassa as outras situações que são propostas para serem analisadas na pesquisa. Isso se deve ao fato de que as outras situações apresentam outros elementos significativos para análise dessa experiência de formação, os quais podem acontecer devido à própria interação praticada.

A aprendizagem da docência no trabalho compartilhado: saberes e atividade autêntica em movimento

Por se tratar de uma atividade complexa desenvolvida em um contexto de interações humanas, vê-se a aprendizagem do professor categorizada em dois tipos de atividade autêntica: a de ensinar Matemática e a de aprender a interagir e a ensinar Matemática. Brown *et al.* (1989, p.34) simplesmente definem as atividades autênticas como práticas normais ou ordinárias de uma cultura. A atividade autêntica é, então, "Vista como um processo de enculturação, porque ela pertence à cultura de cada domínio do conhecimento" (Barrenechea, 2000, p.145). O desenvolvimento dessa definição é uma tentativa dos autores de demarcar a diferença entre a atividade autêntica em um determinado campo de domínio e a atividade praticada dentro da cultura da escola, a qual acultura aspectos importantes da interação social e do entendimento do uso situado das ferramentas.

Na leitura feita por Barrenechea (2000, p.144), usualmente a escola leva os alunos a se engajarem em culturas acadêmicas de atividades que diferem da cultura relevante do domínio do conhecimento. No entanto, tais culturas escolares não podem ensinar os alunos a usar as ferramentas conceituais da forma como elas são usadas, de fato, na prática autêntica sem que eles sejam expostos a essa prática. Ao fazê-lo, adotariam o comportamento e o sistema de valores de novos grupos sociais e aprenderiam elementos da cultura ambiente, ao invés do ensino explicitado.

Analogamente, pode-se dizer que, constantemente, a universidade leva os estudantes da licenciatura a se engajarem em culturas acadêmicas de atividade que diferem da cultura relevante do

domínio do conhecimento, como é o caso do estágio, por exemplo. Isso ocorre quando se propõe estudar a aprendizagem da docência descolada da cultura escolar. Esse constructo (atividade autêntica) adquire importância ao considerar que, na aprendizagem da docência, a ideia-chave é que o conhecimento necessário para ensinar deveria ser aprendido em contextos significativos para o futuro professor. O aprendizado do uso dos saberes da docência, bem como a sua mobilização, implica uma mudança na visão de mundo do aprendiz por meio de um sistema de crenças culturais no qual os saberes são postos em movimento. Portanto, a questão da pluralidade e da mobilização de saberes está relacionada também à realização de uma atividade autêntica por parte do professor e às condições e às oportunidades que os estudantes da licenciatura têm de realizar essa atividade autêntica.

Conforme foi verificado, tais saberes estarão presentes em outros momentos da prática do professor, embora sua relação com o contexto possa ser de natureza diferente - teórica ou prática, por exemplo (Charlot, 2000) -; e outros saberes ainda serão evidenciados. Contudo, não se trata, aqui, apenas de uma questão de identificar saberes, mas, sim, de considerar que eles são fundamentais para tornar plausível a realização consciente e intencional de atribuições próprias da profissão; e que os saberes docentes, de um modo geral, são constituídos a partir das ações intencionais instituídas nos processos de formação e significação das experiências, bem como na investigação sistemática do professor a respeito dos elementos situados na atividade docente.

O que os estagiários aprenderam com a professora-supervisora

Na experiência de estágio, objeto de análise deste trabalho, é notório como esses processos mentais associados à noção de memória e metacognição são articulados por um dos principais saberes envolvidos na atividade docente, o saber da experiência; e, por outro lado, esse mesmo saber é transformado por meio desses processos, não se tratando, portanto, de um saber estático.

Nos fragmentos de narrativa apresentados no todo deste artigo, é possível perceber as potencialidades do trabalho compartilhado para a aprendizagem docente, quando a relação e a interação com o outro é constante. É inegável a contribuição da professora Ephigênia no aprendizado desses estudantes (estagiários), o que mostra a importância de uma efetiva integração do professor supervisor do estágio tanto na aprendizagem dos futuros docentes como no seu próprio processo de desenvolvimento profissional; há, também, que considerar as interações estabelecidas entre esses atores e os estudantes da Educação Básica, também decisiva para a formação de todos. Houve um tempo de maturação, próprio da experiência, que constitui fator importante na aprendizagem, fazendo perceber que o sentido dado à palavra "experiência" transcende a ideia de experimentar.

As experiências, por sua vez, podem se constituir em saberes de diferentes naturezas "E, a um só tempo, ser significadas por esses saberes e gerar novos saberes, em movimento constante e contínuo". Desse modo, "O processo de significação das experiências e de produção de saberes tem de ser considerado pelo formador nas relações de ensino-aprendizagem" (Placco & Souza, 2006, p.86).

Planejamento: importante etapa para a gestão de aprendizagens

A gestão curricular da professora perpassa por diferentes estratégias para obter uma aprendizagem significativa de seus alunos. Porém, a forte tendência de os alunos ficarem dispersos, perderem a concentração, e o pouco tempo de que dispõe a professora-supervisora para preparar e desenvolver aulas mais dialogadas não permitem que ela desenvolva uma gestão curricular mais ampla.

Antes eu tinha aquela [...] eu já tinha uma ideia, a gente sempre tem um pensamento, uma linha de trabalho. Mas estar em grupo, junta a ideia de um com a ideia de outro e a força do grupo faz a diferença. Às vezes eu tinha uma ideia, mas não tinha condições de [...] até mesmo financeiras, de

colocarela em andamento e em grupo, junto com eles, trazia aquela ideia para acontecer, eles possibilitavam que aquilo acontecesse. Outra contribuição que eles trouxeram: me despertaram a ler mais, porque sempre tinha uma novidade, então eu queria buscar aquilo também, e ler aquilo que eles estavam trazendo; então me despertou para eu estar lendo mais, procurando mais (Ephigênia, Entrevista, 2011).

A supervisora percebeu, na proposta de estágio compartilhado, que estava ajudando a construir a possibilidade de planejar e desenvolver melhor sua gestão curricular, pois viu, nesse processo, uma oportunidade de aprendizagem com o outro ao conhecer e debater questões teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que até então não havia vivenciado na sua busca por desenvolver-se profissionalmente.

Ah, eu amei, amei. Porque eram outras opiniões, eram meninos assim muito dedicados. Eu tive muita sorte, eles buscavam muito, estudavam, sempre tinham alguma coisa para levar para aquele problema que havíamos discutido, então foi esse trabalho em grupo que foi uma oportunidade de crescimento para mim; crescimento teórico, crescimento de troca de experiência. Apesar de eu ter um pouquinho só de caminhada na frente deles, eles estarem na formação deles, da graduação, eles tinham muito para contribuir comigo com essa vivência deles de graduação. Com aquele ânimo, aquela esperança de fazer diferente, então tudo isso eles me passavam. Eles reanimavam minha força, porque quem tá na graduação tem tanto brilho no olho, tanta vontade de fazer diferente, e eles passavam isso para mim. Às vezes eu tava desanimada, aí no grupo a gente julgava a situação, conversava, eles "ah Ephigênia, é isso e aquilo", trazia uma ideia, uma vivência deles da aula lá da UFLA e comentava. Aí eu: - não gente, isso mesmo, vamos tentar. É muito bom você estar com alguém, eu vejo assim que você só cresce. Está sozinho é mais fácil de desanimar; quando se trabalha em grupo, se você desanima o outro anima, tem sempre uma ideia, é muito bom (Ephigênia, Entrevista, 2011).

É caracterizada aqui a complexidade de um trabalho solitário do professor, especialmente um professor em início de carreira. Segundo Gama (2007, p.215), os primeiros anos de carreira são marcados “Por um caminhar solitário e isolado, com sentimento de incertezas, dúvidas, medo e angústias, em decorrência do enfrentamento do novo”. Para a autora, esse isolamento ocorre, normalmente, porque os professores iniciantes apresentam receio de se “Expor, procurando observar, perceber e adaptar-se à cultura escolar já existente” (Gama, 2007, p.170). No caso da professora Ephigênia, foi o oposto, pois sua busca por parcerias sempre esbarrou em uma cultura escolar em que o trabalho solitário geralmente predomina. A maneira como a professora ressalta a importância dessa parceria sugere como sua trajetória foi solitária até encontrar em seu caminho esses estagiários e revela o quanto a relação com estes passou a representar uma parceria de trabalho no que concerne à gestão do currículo de Matemática e também ao seu próprio desenvolvimento profissional; isto é, aqui é reforçada a necessidade de interação docente da professora com seus pares, o que foi encontrado junto aos estagiários.

Conforme Ponte (2005), a gestão curricular tem a ver com o modo como o professor interpreta e (re)constrói o currículo, levando em conta as características e as necessidades dos seus alunos e as suas condições de trabalho. Exprime-se fundamentalmente em dois níveis: um nível “macro”, que tem a ver com o planejamento da prática pedagógica - seja de todo o ano letivo, seja de um período ou de uma unidade didática -; e um nível “micro”, que corresponde à ação na realização dessa mesma prática na unidade letiva básica, a “aula”, que pode ser de 50 ou 100 minutos ou de duração variável, de acordo com a proposta que se visa desenvolver. Esses aspectos são observados no seguinte fragmento:

Outro fato importante na prática da professora foi o planejamento das aulas levando em consideração o semestre como um todo e não aulas e ou atividades de forma isolada. O ponto chave da aprendizagem não é a atividade, mas o plano pedagógico, onde o professor tem em mente um plano de ensino, de ações e de

abordagens com o foco não nas respostas corretas, mas nos processos de construção do conhecimento do estudante. Uma atividade de ensino não caracteriza a aprendizagem, mas faz parte do processo e por isso não deve ser pontual para que os estudantes não percam o fio da meada. Essa atitude ficou evidente na prática da nossa supervisora de estágio durante as reuniões que fizemos ao longo do semestre, durante as orientações e avaliações realizadas por ela sobre nossas atividades de regência. Fica claro também, durante a descrição das aulas, através das várias indagações, atividades diferenciadas e retomadas de conteúdos, a preocupação da professora em como os estudantes estão aprendendo e o esforço para que eles raciocinem sobre os conceitos e não simplesmente decore e exerçite algoritmos, definições, fórmulas e técnicas. Essa observação fez com que nós, estagiários, repensássemos o que entendíamos como planejamento de aula, expandindo a nossa visão que tínhamos a respeito de planejamento, ou seja, apenas como a organização do conteúdo que seria ministrado (Paulo, Narrativa, 2009-2, f.2).

Alguns trechos dessa narrativa mostram que houve aprendizagens no grupo e quais foram essas aprendizagens. Esta se tratando aqui de um processo formativo em que as aprendizagens ocorrem em um contexto peculiar, marcado pelo diálogo e pela colaboração mútua entre os sujeitos, e a reflexão e a escrita constituem recursos para consolidação dessa aprendizagem. Se, por um lado, o contexto situa a aprendizagem, por outro lado, a forma como se propõe a interagir nesse contexto também determina o processo e a qualidade da aprendizagem.

Nas discussões para preparação das aulas, os estagiários percebem o que significa planejamento e, de certo modo, o que vem a ser currículo. Em decorrência dessa etapa, escrever e refletir sobre as aprendizagens pode gerar momentos de metacognição e aprendizagem situada. O excerto da narrativa de Paulo (2009-2, f.2) comprova isso, pois revela que ele percebe e reconhece a importância do planejamento e da intencionalidade da professora na sua ação docente e apresenta indícios metacognitivos quando se põe a ressignificar sua noção de planejamento: "Essa observação fez com que nós, estagiários,

repensássemos o que entendíamos como planejamento de aula, expandindo a nossa visão que tínhamos a respeito de planejamento, ou seja, apenas como a organização do conteúdo que seria ministrado".

Nesse movimento, estão presentes os princípios metacognitivos desenvolvidos, pois o conhecimento da práxis, constatado não apenas nos momentos em que os estagiários começam a estudar teorias sobre o ensino, a relatar, refletir, discutir e analisar as experiências ocorridas nas atividades de estágio, juntamente com sua professora-supervisora, mas também em seu processo de escrita, é construído por influência do processo metacognitivo presente na verbalização e na escrita de Ephigênia, como pode ser notado em trechos de sua narrativa apresentada no item anterior:

A leitura que fiz dessa situação foi que a resistência inicial faz parte do processo, uma vez que os alunos veem o professor como o "dono" da sala, o responsável por eles naquele momento e alguém externo é visto como um "intruso", alguém que quer roubar o lugar da professora. Potencializar ou não essa rejeição inicial dependeria muito da minha intervenção no processo de interação (Ephigênia, Narrativa, 2010, f.1).

Nesse trecho, a professora põe-se a pensar em como a sua intervenção definirá a interação dos estagiários com seus alunos a partir de sua leitura da situação e do contexto; estes, por sua vez, existem devido à sua aprendizagem construída por suas experiências de interação/integração com suas turmas.

Esses indícios metacognitivos estão ora implícitos, ora explícitos na escrita desses atores, pois é perceptível que a leitura que os estagiários fazem das situações se confundem com suas observações e com a captação das ideias que a professora enuncia metacognitivamente nas discussões do grupo e em seu próprio processo de escrita. Daí a importância de um instrumento complementar, como o diário de campo, em que foi possível trazer percepções que nem sempre podem ser tomadas como evidências apenas pelas narrativas, pois é a interação no grupo que "favorece a atribuição de significados, pela

confrontação de sentidos" (Placco & Souza, 2006, p.20).

No grupo, colocam-se em movimento memórias distantes e memórias recentes da própria aula ou de discussões que ocorreram em reuniões passadas ou em outras situações e contextos de formação ou não. Nesse movimento:

[...] o processo metacognitivo provoca a tomada de consciência, é intencional, favorecido pela memória, numa relação intensa e dinâmica, em que esta passa por elaboração, por parte do sujeito, a respeito do como chegou a conquistar o que sabe ou como aprendeu. A metacognição é uma atividade mental em contínuo processo de construção, que permita ampliar possibilidades de autocompreensão e de compreensão do outro (Placco & Souza, 2006, p.57).

Portanto, entende-se que o conhecimento da práxis acontece pelo aprimoramento das capacidades reflexivas, o que enfatiza outro papel da metacognição na aprendizagem. Por sua vez, a atitude vigilante da professora em relação à sua aprendizagem foi fundamental para que a tomada de consciência ocorresse, confirmando a importância da intencionalidade na metacognição.

Considerando as discussões que realizados no grupo e a forma de a professora atuar, os estagiários destacam, em suas narrativas, que o planejamento de uma unidade didática não se reduz à seleção de conteúdos e à aplicação de tarefas; ele exige, como considera Ponte (2005, p.13), "Que o professor pondere muitos fatores que podem indicar ênfases maiores ou menores em certos tipos de tarefa, certos modos de trabalho, certos materiais". Reconhecem, fundamentando-se nesse mesmo autor, que, ao fazer o planejamento de uma unidade ou sequência didática, importa considerar, necessariamente, diversos elementos, dos quais se destacam: os de ordem curricular (nomeadamente as indicações constantes dos documentos curriculares oficiais); aqueles relacionados aos alunos com quem trabalhariam; os referentes às condições e aos recursos da escola e da comunidade, incluindo o espaço físico, os materiais

didáticos (livros, jogos, computadores e outras tecnologias); e os que dizem respeito aos fatores do contexto escolar, social e político.

Segundo Ponte (2005, p.12), todo planejamento pressupõe a definição (explícita ou implícita) de uma estratégia de ensino, na qual "Sobressaem sempre dois elementos, a atividade do professor (o que ele vai fazer) e a atividade do aluno (o que ele espera que o aluno faça), e se estabelece um horizonte temporal para a respectiva concretização (um certo período de tempo ou número de aulas)".

Eu acho que até mesmo a maneira como nós fazíamos, era direcionada por uma concepção de ensino, porque nós poderíamos simplesmente nos reunir para dividir tarefas, facilitar o trabalho, "você faz isso, eu faço aquilo, depois a gente tem uma aula pro ano inteiro", não era nessa perspectiva. A perspectiva era de troca de experiência de um olhar o que o outro fez e, fazendo junto, montar uma aula e interferir sobre aquela aula. A preocupação era: "tá construindo ou não o conhecimento? Vai ser bom ou não? Vai ser válido ou não?" e depois de dado na aula e voltávamos, "eu tive esse retorno, foi bom vamos continuar", "não foi bom, vamos retomar"; então, até essa postura, de como era montado essas aulas, tem, por baixo, uma concepção de como ensinar (Ephigênia, Entrevista, 2011)

Esses princípios básicos consistiam em uma orientação quase tácita, no grupo, ao realizar o planejamento de uma sequência didática, exceto por um "problema" relacionado ao nível "micro" de uma gestão curricular, que parece ser generalizado nas escolas de Lavras e região: a maioria das aulas dura apenas 50 minutos, quase não há aulas dobradas, o que dificulta um trabalho mais elaborado. Alguns relatos evidenciam que o fator tempo é muito importante, sobretudo quando se deseja desenvolver práticas mais dialogadas em sala de aula:

[...] os estudantes se envolveram bastante com a atividade, até aqueles que não gostam muito de participar. Por ser um problema de generalização, os estudantes chegaram a várias soluções diferentes para a mesma questão, o

que foi bem legal. O único problema é o tempo reduzido (apenas 50 minutos) para a execução da atividade, o que consequentemente faz com que não houvesse um momento de socialização das ideias, que acreditamos ser uma das etapas mais importantes na realização das atividades (Flávia, Narrativa, 2009-1, f.15).

Com relação à questão do tempo, os relatos das demais duplas de estágio⁷ deixavam transparecer que a opção das escolas por aulas de 50 minutos era dos próprios professores, que demonstravam receio ou insegurança de ficar mais tempo com alunos de uma mesma sala, pois, muitas vezes, não conseguiam controlar a “disciplina” por mais de 50 minutos na sala de aula, muito embora esse não fosse o caso de Ephigênia. A professora e os estagiários preferiam aulas dobradas, com 100 minutos, para que pudessem desenvolver uma prática mais dialogada com seus alunos, principalmente porque a realização de atividades em grupo se tornou cada vez mais comum a partir do momento em que foi instituída a presença de mais de um professor em sala de aula, conforme concebe a própria professora Ephigênia.

Nesse sentido, nas estratégias dessa equipe de trabalho, a negociação de significados e a socialização de ideias ou argumentos eram cada vez mais necessários à sistematização dos conceitos matemáticos. Trata-se de uma prática - a socialização das ideias nas atividades que desenvolviam -, que os estagiários estavam acostumados a vivenciar na graduação, na disciplina de Metodologia e em algumas atividades do grupo.

Inspirou-se na metáfora da relatividade, definida no campo da Física, para determinar o referencial de movimento e desestabilizar a noção de tempo, para pensar no relativismo do tempo em relação ao tipo de prática pedagógica que se engendra e ao tipo de interação que se estabelece (Najmanovich, 2001), isto é, para aqueles que têm dificuldade em realizar uma atividade autêntica de ensinar Matemática, 50 minutos é um tempo limite para ficar com um mesmo

grupo de alunos, o que parece se instituir como uma questão cultural e tácita; porém, para aqueles que realizam uma atividade autêntica - baseada no diálogo, na negociação de significados e na sistematização -, esse intervalo de tempo se torna pouco para um bom trabalho em classe.

Considerações Finais

Constatou-se que o trabalho (com)partilhado ocorreu em vários níveis de interação e dependeu muito do contexto escolar, das perspectivas, das concepções, das necessidades e/ou das condições de trabalho do professor-supervisor e da postura dos estagiários frente ao aprendizado da profissão que estavam se propondo a exercer quando optaram pela Licenciatura em Matemática - o que, por sua vez, parece estar associado às perspectivas e às concepções que cada um trazia até o momento da pesquisa. Aqui, está em jogo a expressão da subjetividade do professor; e favorecer essa perspectiva “Desafia o formador a fomentar no adulto professor o desejo de diálogo consigo mesmo e com o grupo, orientado pela busca de sentido e produção de espaços de inteligibilidade na compreensão da realidade” (Placco & Souza, 2006, p.48).

Destacou-se, nesse contexto, o papel da professora Ephigênia, que favoreceu a articulação e a interação sua com os estagiários e o trabalho desses com os estudantes da educação básica com os quais estagiavam. Sob esse aspecto, a sensibilidade da professora foi evidente e intencional, pois, na sua leitura da situação, percebeu que o bom andamento dos trabalhos dependia da aproximação entre estudantes da educação básica e estagiários e da relação de confiança estabelecida entre esses sujeitos.

Considerando que este artigo gira em torno do trabalho docente compartilhado no estágio, pode-se perceber como é fundamental a interação do professor-supervisor com os estagiários para potencializar uma aprendizagem mais significativa

⁷ Relatos orais registrados no diário de campo.

da docência para os futuros professores e para delinear uma perspectiva de desenvolvimento profissional autônomo dos atores envolvidos.

Assim, ao se debruçar sobre esta experiência, foi possível constatar as potencialidades dessa formação na constituição de múltiplas aprendizagens. O desenvolvimento de um processo identitário dos estagiários com a profissão, nos momentos de reflexão sobre as práticas com as quais começaram a interagir, mobilizou uma pluralidade de saberes que culminou na aprendizagem sobre a gestão curricular em Matemática, tendo em vista o planejamento das aulas e a forma de conduzi-las e pautando-se numa postura investigativa e problematizadora do significado dos processos avaliativos e da importância das interações da sala de aula para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem para os alunos.

Por meio das narrativas dos estagiários, tematizaram-se os principais conhecimentos por eles construídos. Durante suas reflexões, traziam questões específicas da constituição dos conceitos matemáticos e do seu desenvolvimento pedagógico e procuravam extrair, também, os elementos que caracterizavam o envolvimento dos estudantes na aula da professora Ephigênia, bem como a relação de respeito que destacaram como fundamental para o exercício da atividade de ensinar Matemática.

Considera-se que essa investigação abre frente para o desenvolvimento de estudos que melhor caracterizem o papel do supervisor no estágio, focando: o saber da experiência na aprendizagem da docência em uma perspectiva de formação compartilhada e os tipos de interações, ambientes e situações mais promissoras para o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Diante dessas constatações, vislumbrou-se um novo rumo para as atividades de estágio, em que se fortaleça a relação universidade-escola, na busca por possibilidades ou estratégias para uma melhor interação dos sujeitos nessa atividade, pensando que a evolução da profissionalização docente depende de uma formação inicial que possa conferir autonomia ao sujeito para gerenciar suas práticas profissionais. Desse modo, na experiência que se

analisa, construiu-se uma prática de formação a partir das culturas da escola e da universidade, gerando conhecimento para ambas e, principalmente, contribuindo para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

Referências

- Andrade, J.A.A. *O estágio na licenciatura em matemática: um espaço de formação compartilhada de professores*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2008.
- Barrenechea, C.A. Cognição situada e a cultura da aprendizagem: algumas considerações. *Educar*, n.16, p.139-153, 2000. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155018222010>>. Acesso em: 11 nov. 2011.
- Bondía, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, 2002.
- Brown, J.S.; Collins, A.; Duguid, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v.18, n.1, p.32-42, 1989.
- Cardim, V.R.C. *Saberes sobre a docência na formação inicial de professores de matemática*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Disponível em: <[http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/VivianeCardim\[10461\].pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/VivianeCardim[10461].pdf)>. Acesso em: 3 jul. 2011.
- Charlot, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Clandinin, J. D. *Teacher education as narrative inquiry*. In: Clandinin, J. D. et al. (Ed.). *Learning to teach, teaching to learn: Stories of collaboration in teacher education*. New York: Columbia University Press, 1993. p.29-51.
- Clandinin, J.; Connelly, M. *Narrative inquiry: Experience story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S.L. *Inquiry as stance: Ways forward*. In: Cochran-Smith, M.; Lytle, S.L. *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press, 2009. p.118-166.

- Cochran-Smith, M.; Lytle, S.L. Relationships of knowledge of practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, n.24, p.249-305, 1999.
- Ferreira, A.C. *Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- Fiorentini, D.; Miorim, M.Â. (Org.). *Por trás da porta, que matemática acontece?* Campinas: Cempem, 2001.
- Franco, M.L.P.B. *Análise do conteúdo*. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- Freitas, M.T.M.; Fiorentini, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, v.25, p.63-67, 2007.
- Galvão, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v.11, n.2, p.327-345, 2005.
- Gama, R.P. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- Garcia, C.M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.
- Gatti, B.A.; Barreto, E.S.S.; André, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- Ghedin, E. L. *Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. Caxambu-MG: 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/P0807764775255.doc>>. Acesso em: 31 jan. 2012.
- Guérios, E.C. *Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- Larrosa, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones, 1996.
- Lüdke, M.; Boing, L. A. Caminhos da profissão e da Profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, v.25, n.89, p.1159-1180, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 set. 2011.
- Mizukami, M.G.N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EduFSCar, 2002.
- Moura, M. *A atividade de ensino como ação formadora*. In: Castro, A. D.; Carvalho, A. M. P. (Org.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p.143-162.
- Najmanovich, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no e do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- Nóvoa, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.
- Placco, V.M.N.S.; Souza, V.L.T. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.
- Ponte, J.P. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: Ponte, J.P. et al. *Desenvolvimento profissional de professores: que formação?* Lisboa: SPCE, 1996. p.193-211.
- Ponte, J.P. Gestão curricular em matemática. In: GTI (Ed.). *O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: APM, 2005. p.11-34.
- Prado, G.V.T.; Soligo, R.A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: Prado, G.V.T.; Soligo, R.A. (Org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.47-62.
- Roldão, M.C. A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, v.1, n.1, p.50-118, 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.
- Roldão, M.C. et al. O conhecimento profissional dos professores - especificidade: construção e uso; da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v.1, n.2, p.138-177, 2009.
- Tardif, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p.5-24, 2000.
- Tardif, M.; Lessard, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebi em 30/10/2013 e aprovado em 10/12/2013.