

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA SEM FRONTEIRAS: Pesquisa em Educação Matemática

DISCURSO DE PROFESSORES INICIANTES DE MATEMÁTICA: Descompasso entre o Processo Formativo e o Campo Escolar

SPEECH OF INITIATING MATHEMATICS TEACHERS: Mismatches between the Formative Process and the School Field

Rudinei dos Santos Lombardi¹

Luana Maria Santos da Silva Ayres²

Fabrine Diniz Pereira³

Tanise Paula Novello⁴

Resumo

Ao longo das últimas décadas inúmeras pesquisas buscaram compreender o processo de formação inicial docente que tem apontado que os cursos de licenciatura ainda apresentam diferentes desafios a serem superados. Nesse sentido, esta pesquisa buscou investigar, por meio do discurso de professores iniciantes de matemática, a importância da relação do processo formativo com o campo escolar. Para tanto, realizou-se entrevistas semiestruturadas com seis egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG sobre as suas compreensões em relação a diversos aspectos referentes à sua formação inicial. Para analisar esses relatos utilizou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposto por Lefèvre e Lefèvre (2005). Essa metodologia de análise qualitativa permite explorar aspectos inerentes ao público egresso como um todo e não apenas peculiaridades presentes na trajetória individual de cada egresso. Dessa técnica emergiram três discursos: “Divergências entre Escola e Universidade”; “Desarticulação entre conhecimentos matemáticos e didáticos-pedagógicos”; e “Aproximação com o campo escolar”, porém nessa escrita será analisado somente o terceiro discurso. Esse discurso problematizou sobre a importância do licenciando adentrar o contexto escolar o máximo possível durante a graduação e evidencia diferentes manifestações sobre a dicotomia entre teoria e prática que ainda é recorrente nos cursos de formação de professores de matemática. Nesse sentido, formar grupos que ouçam os egressos dos cursos e a partir disso discutam e atualizem permanentemente os Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores, é fundamental para que o processo formativo esteja em consonância com as demandas e expectativas.

Palavras-Chave: Professor iniciante; Matemática; Escola; Universidade.

1 Licenciado em Matemática: Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Instituto de Matemática, Estatística e Física, lombardi.rdn@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação em Ciências: Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, luanamaria_tetra@hotmail.com.

3 Mestre em Educação Matemática: Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, fabrinediniz@hotmail.com.

4 Doutora em Educação Ambiental: Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Instituto de Matemática, Estatística e Física, tanivenovello@hotmail.com

Abstract

Over the past decades, countless researches have sought to understand the process of initial teacher education that has pointed out that undergraduate courses still present different challenges to be overcome. In this sense, this research sought to investigate, through the discourse of beginning mathematics teachers, the importance of the relationship between the formative process and the school field. To this end, semi-structured interviews were conducted with six graduates of the Mathematics Degree Course at the Federal University of Rio Grande - FURG about their understandings in relation to various aspects related to their initial training. To analyze these reports, we used the Collective Subject Discourse (DSC) proposed by Lefèvre and Lefèvre (2005). This qualitative analysis methodology allows exploring aspects inherent to the egress public as a whole and not just peculiarities present in the individual trajectory of each egress. Three speeches emerged from this technique: “Divergences between School and University”; “Disarticulation between mathematical and didactic-pedagogical knowledge”; and “Approximation with the school field”, but in this writing only the third speech will be analyzed. This discourse problematized about the importance of the licensee entering the school context as much as possible during graduation and shows different manifestations about the dichotomy between theory and practice that is still recurrent in the mathematics teacher training courses. In this sense, forming groups that listen to the graduates of the courses and from there discuss and permanently update the Pedagogical Projects of the initial teacher training courses, is essential for the training process to be in line with the demands and expectations.

Keywords: Beginning teacher; Mathematics; School; University.

INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante transformação o que demanda a necessidade da escola se adaptar aos novos contextos e cenários que se apresentam como desafios à educação. Estudos sobre a formação inicial de professores, como por exemplo de Gatti (2010) e Fiorentini (2005), auxiliam na compreensão desse cenário, além disso, fornecem subsídio para a tomada de decisões políticas. Devido os graves problemas que enfrentamos em relação ao processo de ensinar e aprender, a cada dia aumenta a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam ou aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010). Deste modo, compreender como está acontecendo a formação inicial de professores de matemática pode ser relevante para o planejamento de reformas curriculares e estruturais em cursos de licenciatura.

Constantemente se critica o modelo vigente de escola, denominado por muitos como ‘tradicional’, mas ao analisar a forma como algumas licenciaturas estão estruturadas pode-se observar que esse paradigma tão criticado também está presente nas práticas pedagógicas do Ensino Superior. Nesse sentido, Fiorentini (2005) afirma que as experiências vivenciadas no decorrer da formação inicial podem influenciar de forma

significativa a sua postura docente no futuro. Deste modo, acaba sendo contraditório esperar que sejam formados profissionais que valorizem a colaboração, a criatividade e a autonomia em sala de aula se ao longo de sua formação receberam uma educação no estilo “tradicional”, na qual era mais fácil adotar posturas individualistas, lineares e passivas.

Nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas normalmente está previsto uma vivência acadêmica enriquecedora e que relacione os conhecimentos específicos estudados à vivência docente, mas na prática nem sempre se pode observar essa integração de conhecimentos. Segundo o artigo 5º, inciso IV, da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, os PPC precisam considerar, além de outros fatores, que “os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas”. Nesse sentido, infere-se que, de maneira geral, os cursos de licenciatura não estão de acordo com essa resolução, pois ainda é marcante a ruptura entre disciplinas voltadas ao estudo teórico da área específica e disciplinas voltadas ao estudo de teorias da educação (núcleo comum das licenciaturas), sendo este último, muitas vezes, desvinculado do ensino de matemática.

Assim, no que tange a formação de professores se faz preciso e urgente uma mudança nas estruturas das universidades, assim como nos currículos que compõe as licenciaturas. Para Gatti (2010) hoje temos um processo formativo com muitas ‘emendas’ e as rupturas são claras e evidentes. Para a autora, é necessário pensar a formação em currículos articulados, rompendo a lógica proeminente de organização a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares; partindo para uma proposta que considere a função social própria à escolarização que é de “ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (GATTI, 2010, p. 1375).

Para formar futuros professores minimamente preparados para a realidade e adversidades que poderão se deparar em sala de aula não basta apenas que os cursos de licenciatura tenham um PPC estruturado dentro dos padrões exigidos a nível nacional. Nesse contexto, torna-se imprescindível existir coerência entre o que está previsto neste PPC e a realidade vivenciada pelos graduandos. Leal (2016) reforça a compreensão de que se faz necessário a real articulação entre teoria e prática durante o processo formativo do futuro docente. Segundo a autora, é importante que os PPC das licenciaturas busquem

contrapor a visão dicotômica no que diz respeito à relação entre teoria e prática buscando estabelecer uma relação de unidade entre ambas. Assim, teoria e prática, passam a ser compreendidas como componentes de uma atividade transformadora, de uma práxis. Leal (2016) destaca ainda que, em relação especificamente aos currículos dos cursos em Licenciatura em Matemática, é possível identificar uma visão dicotômica através da

desvalorização das disciplinas de natureza pedagógico, nas quais teoricamente seria o espaço para a parte “prática” do curso, em contrapartida à valorização dos conhecimentos “específicos” da Matemática, desconsiderando as aplicações práticas e, o mais importante, sem considerar a forma como os licenciandos compreendem esses conhecimentos de modo a posteriormente vir a ensiná-los. (LEAL, 2016, p. 67).

Percebe-se também que mesmo nas disciplinas voltadas ao estudo dos conhecimentos matemáticos o futuro professor está construindo um saber pedagógico. Fiorentini (2005) aponta que, em muitos casos, esse aprendizado chega a influenciar mais a prática docente do que o concretizado nas disciplinas didático-pedagógicas, seja porque esse aprendizado geralmente reforça procedimentos vivenciados na etapa anterior de escolarização, seja porque o aprendizado oriundo das disciplinas didático-pedagógicas recorrentemente carece de experimentações e problematizações em contextos de prática. Assim,

embora alguns professores tenham consciência e busquem deliberadamente desenvolver uma prática que reproduza ou cultive suas crenças e valores, outros – e provavelmente em maior número – não percebem que, além da Matemática, ensinam também um jeito de ser pessoa e professor, isto é, um modo de conceber e estabelecer relação com o mundo e com Matemática e seu ensino. Ou seja, há um currículo oculto subjacente à ação pedagógica desse professor, pois ele ensina muito mais do que pensa estar ensinando. O futuro professor não aprende dele apenas uma Matemática, internaliza também um modo de concebê-la e de tratá-la e avaliar sua aprendizagem. (FIORENTINI, 2005, p. 110-111).

Observa-se que, mesmo com a implementação de diferentes reformas nos cursos de formação de professores ao longo dos últimos 20 anos, ainda assim existe a necessidade de se pesquisar e se reformular as propostas de formação inicial desses profissionais. Com relação à formação de professores de matemática a realidade não é diferente, diversos problemas, como, por exemplo, a articulação entre teoria e prática ou a incoerência entre planejamento curricular e vivência acadêmica, já foram detectados. Buscar identificar outros problemas ou encontrar caminhos, tem se mostrado uma estratégia para repensar os cursos de licenciatura.

Deste modo, diante desse cenário este artigo tem como objetivo investigar, por meio do discurso de professores iniciantes em matemática, a relação do processo formativo com o campo escolar, para tanto foram entrevistados seis egressos como será apresentado na próxima seção.

PRODUÇÃO DOS REGISTROS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com a participação de seis professores egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG que ocorre no período noturno, optou-se por selecionar como colaboradores dessa pesquisa, os egressos que vivenciaram uma experiência de formação pautada no atual PPC. Assim os sujeitos que participaram são um egresso formado em 2017/01 e cinco egressos formados em 2017/02, totalizando seis professores.

Para o desenvolvimento desta investigação foram realizadas conversas com esses professores a partir de um roteiro de entrevista (Quadro 1) organizado em três eixos: Caracterização; Reflexões sobre a etapa de formação inicial; e Reflexões sobre a etapa pós-formação.

Quadro 1: Roteiro de entrevista

<p style="text-align: center;">Eixo 1 - Caracterização</p> <p>01. Qual a sua idade?</p> <p>02. Sexo: () M () F () PREFIRO NÃO RESPONDER.</p> <p>03. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</p> <p>04. Em que ano você se graduou?</p> <p>05. Em quantos anos você concluiu o curso? Foi seu primeiro curso de graduação?</p> <p>06. Que motivos te trouxeram para o curso de licenciatura em matemática?</p> <p>07. Você foi bolsista durante a graduação ou recebeu algum tipo de auxílio ou em algum projeto de pesquisa/extensão/ensino/cultura durante a graduação? Se sim, qual? Se não, a quais motivos você atribui esse fato?</p> <p>08. Você trabalhou durante algum período de sua graduação? Se sim, por quanto tempo? Descreva um pouco como era sua rotina.</p> <p>09. Você trabalha atualmente? Em que área? Quantas horas por semana?</p> <p>10. Você está fazendo ou pensa em fazer alguma pós-graduação relacionada a docência? Por quê?</p> <p style="text-align: center;">Eixo 2 - Reflexões sobre a etapa de formação inicial</p> <p>11. Você leu/conheceu o Projeto Pedagógico do Curso?</p>

12. Durante a graduação, em algum momento, foi valorizado/considerado teu conhecimento prévio em matemática? Se sim, de que forma?
13. Como você percebe a relação entre formação na área específica e formação para a docência durante sua formação inicial? Acredita que a Instituição ofereceu uma prática integradora de conhecimentos destas duas áreas?
14. Você chegou a ter contato, durante sua formação, com a realidade escolar de nossa região? Em quais momentos?
15. Além do estágio Supervisionado, a Universidade te proporcionou algum outro contato com a experiência docente? Quais? Julgas que isso foi/seria importante para sua formação?
16. Como você avalia a relação entre teoria e prática durante o seu processo formativo?
17. Quais foram as experiências pedagógicas que mais te marcaram durante sua formação?
18. Quais conhecimentos você acredita ter se apropriado durante seu processo formativo? O que favoreceu isso?

Eixo 3 - Reflexões sobre a etapa pós-formação

19. Quais foram suas principais dúvidas ao se formar? O curso te forneceu subsídios para sua continuidade?
20. Ao concluir o curso, como você se sentia em relação a exercer a docência?
21. Quais suas concepções hoje sobre os conhecimentos teóricos, relacionados à educação, estudados ao longo de sua graduação? E os relacionados à matemática?
22. Que outras possibilidades profissionais de atuação você percebe para o licenciado em matemática?
23. Que sugestões você faria para o curso?

Fonte: Os autores, 2018.

A primeira entrevista realizada, além de fornecer informações relevantes à pesquisa, também permitiu ajustar esse instrumento. As demais entrevistas seguiram essa padronização definida inicialmente e todas foram gravadas e em seguida transcritas para uma posterior etapa de análise.

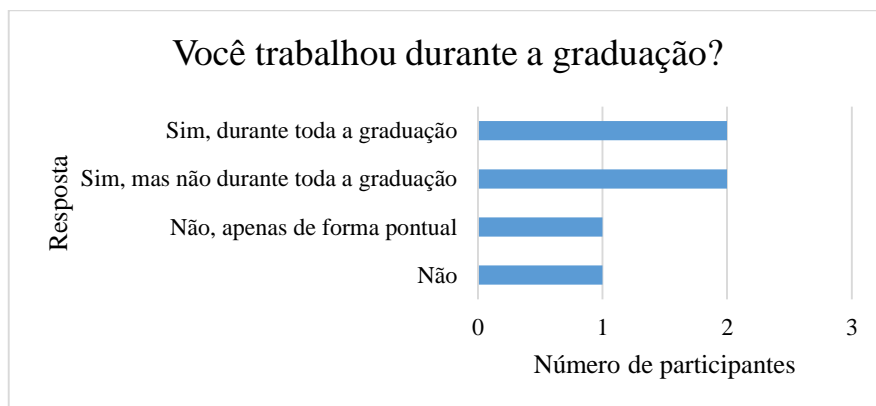
A partir do primeiro tópico de questões - “Caracterização” - tornou-se possível analisar algumas características inerentes ao grupo de entrevistados. Primeiramente observou-se que 100% dos entrevistados cursaram Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Além disso, aproximadamente 83,33% concluiu a licenciatura em menos de 5 anos.

É possível ressaltar que a maior parte dos entrevistados têm idade entre 25 e 36 anos e que nenhum entrevistado tem menos de 23 anos ou mais de 49 anos. Sendo que a média aritmética da idade foi 27,5 anos.

Outro ponto que pode ser ressaltado é a questão do licenciando trabalhador, como é possível observar na Figura 1, o público egresso apresentou uma distribuição bastante diversificada em relação a este quesito. De fato, existem egressos que não trabalharam durante o período de graduação, ou trabalharam apenas de forma pontual, mas também

existem aqueles que exerceram algum tipo de atividade profissional formalmente durante o período de graduação.

Figura 1: Trabalho e graduação.



Fonte: Os autores, 2018.

Sendo assim, percebe-se que os participantes deste estudo se caracterizam por um público bastante diversificado, indicando que a maioria que concluiu em menos de 5 anos a licenciatura, possui menos de 36 anos de idade e não trabalhou durante todo o período de graduação. Percebe-se também que, por se tratar de um curso noturno, pessoas das mais diferentes idades e realidades acabam por ingressar na licenciatura em matemática, porém mesmo com toda essa variabilidade ainda assim é possível encontrar pontos em comum no discurso desses sujeitos. Na próxima seção, busca-se detalhar o processo de análise dos registros produzidos nesta pesquisa.

METODOLOGIA DE ANÁLISE: DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Para analisar os relatos dos egressos buscou-se uma metodologia que se adequasse à proposta de pesquisa. Nesse sentido, optou-se por utilizar a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005). Optou-se por essa metodologia pois através dela torna-se possível explorar aspectos inerentes ao público egresso como um todo e não apenas peculiaridades presentes na trajetória individual de cada egresso.

O DSC consiste, então, numa forma não-matemática nem metalinguística de

representar (e de produzir), de modo rigoroso, o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma série de operações sobre os depoimentos, que culmina em discursos-síntese que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos de sentido semelhante. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 25).

No DSC busca-se identificar e evidenciar percepções que estão presentes no coletivo de um grupo. Para tanto, se faz uso de três operações que Lefèvre e Lefèvre (2005) definiu como Expressões-Chave (ECH), Ideias Centrais (IC) e Ancoragens (AC). Segundo esse autor as ECH são pedaços, trechos do discurso, que devem ser destacados pelo pesquisador, e que revelam a essência do conteúdo do discurso ou a teoria subjacente. A IC é um nome ou expressão linguística que revela, descreve e nomeia, da maneira mais sintética e precisa possível, o(s) sentido(s) presente(s) em cada uma das respostas analisadas e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC. Já as AC são afirmações genéricas usadas pelos depoentes para “enquadrar” situações particulares. Para que haja uma AC no depoimento é preciso encontrar, no corpo do depoimento, marcas discursivas explícitas dela. Entretanto, nesta pesquisa, optou-se por chamar de AC certas expressões linguísticas que conseguem, devido a sua abrangência, agrupar diversas IC em um mesmo conjunto. O Quadro 2 mostra um recorte do instrumento de análise dos discursos.

Quadro 2: Instrumento de análise dos discursos

Expressões-chave	Ideias Centrais	Ancoragens
EXT. 1⁵: Eu acho que o curso, mesmo ele sendo de licenciatura, busca muito mais o ensino da matemática em si do que a preparação para a docência. Eu vi muito poucas disciplinas trabalharem a docência em si. A não ser os estágios, mas o que tu vais aplicar nos estágios é diferente do que tu viu em sala de aula. A gente vê uma matemática muito mais apurada, uma matemática de ensino superior, e depois tu vais lá dar aula de ensino fundamental, ensino médio. E até aquela preparação de como te portar em sala de aula, como tu escreve no quadro, o que existe em uma escola, o que tu vai trabalhar, folha de chamada, percepção dos alunos. Isso eu não vi na licenciatura.	Desarticulação conhecimentos matemáticos/ didático - pedagógicos Divergência Escola/Universidade	Conhecimentos Matemáticos e Conhecimentos didático-pedagógicos Escola e Universidade
EXT. 2: Como futuro professor de matemática,	Aproximação entre os	Conhecimentos

⁵⁵ EXT: são os extratos do discurso. Cada sujeito foi identificado por um número diferente.

<p>fazer a matemática conversar com a área de educação seria interessante para mim como futuro professor de matemática e ver isso acontecendo dentro do curso que eu me formo seria uma coisa interessante, então eu teria mais uma vivência. Então por isso eu acho que é importante.</p>	<p>eixos</p>	<p>Matemáticos e Conhecimentos didático-pedagógicos</p>
<p>EXT. 3: E talvez, porque tem muitas disciplinas da Matemática licenciatura que não servem para nada em se tratando da formação. Porque a gente é formado para a educação básica. São conteúdos que eu nunca vou lecionar para os meus alunos e que eu não vejo como eles servem de base para mim. Teve algumas disciplinas que eu senti isso.</p>	<p>Divergência Escola/Universidade</p>	<p>Escola e Universidade</p>
<p>EXT. 4: é claro que as professoras do estágio também estão lá para tirar dúvidas conceituais, não são só a respeito da aula ou do andamento da aula em si, mas é uma coisa que teoricamente, ao meu ver, o aluno já deveria chegar no estágio sabendo, porque é uma coisa conceitual, deveria ser revisto e repensado como vai ser ensinado para o aluno e muitas vezes não é o que acontece. Muitas vezes o aluno chega para tirar a dúvida do conceito com o professor do estágio.</p>	<p>Necessidades conceituais emergentes na escola</p>	<p>Escola e Universidade</p>
<p>EXT. 5: Com certeza, o PIBID principalmente porque na licenciatura só vai entrar dentro da sala de aula depois de um certo caminho. Depois que a gente já está no terceiro ano de curso é que a gente vai ter o contato com a sala de aula e o pibid me proporcionou isso antes. Quando eu fui para dar aula eu já tinha uma bagagem, já tinha todo um preparo para lidar com aquilo. Muita gente não tem essa oportunidade. Então o PIBID me ajudou bastante.</p>	<p>PIBID Contribuições para a formação</p>	<p>Importância de outros contatos com a docência Importância de outros contatos com a docência</p>
<p>EXT. 6: Então são certas disciplinas que estão na ementa, que eu acho que é diferente a abordagem, é uma abordagem mais avançada sim, mas se nesse meio do caminho eles abordassem questões que auxiliassem depois quando tu for dar aula eu acho que seria muito mais produtivo para quem quer ser professor do que reproduzir um livro.</p>	<p>Articulação/Aproximação Escola e Universidade</p>	<p>Escola e Universidade</p>
<p>EXT. 7: Eu acho que tudo que eu estudei dentro da universidade está relacionado com o meu ser docente, tudo mesmo, mas existem coisas que poderiam ser substituídas por coisas mais efetivas. Um dos exemplos seria dar espaço para esse contato anterior com a escola.</p>	<p>Contribuições para a formação</p>	<p>Importância de outros contatos com a docência</p>
<p>EXT. 8: Eu acho que isso deve acontecer desde o começo. Desde quando tu entras até quando tu sai.</p>	<p>Conhecer a escola</p>	<p>Importância de outros contatos com a docência</p>

<p>EXT. 9: O que me vem na mente é de repente uma política de aproximação do curso com as escolas maior do que só o PIBID. Por exemplo, o desenvolvimento de projetos de extensão dentro das escolas de repente seria uma forma de pensar isso. Tu propiciando que os alunos ministrassem aulas, não do professor, mas de repente de reforço, porque certamente os alunos das escolas públicas eles têm dificuldade em matemática, eles precisam desse acompanhamento. Se o curso incentivasse isso, seja com uma bolsa de extensão, seja apenas com horas complementares pro aluno que dá essas aulas. já seria uma forma do aluno se inserir no meio escolar, não seria para assumir a turma de fato, mas ele vai conviver com aqueles alunos, com os conteúdos que eles estudam e com a realidade dos alunos em si, porque ele já está dentro da escola. Acho que de repente uma política extensionista seria bem interessante nesse sentido</p>	<p>Reflexões /Aprendizado com a prática</p> <p>Conhecer a escola</p>	<p>Importância de outros contatos com a docência</p> <p>Importância de outros contatos com a docência</p>
<p>EXT. 10: O que marca bastante dentro do curso de matemática e parece até um discurso dentro dos alunos assim é justamente esse afastamento entre o eixo da educação e o eixo das disciplinas específicas. Isso é um discurso comum entre os alunos do curso e isso é uma coisa que marca a gente e que tem a ver com a parte pedagógica.</p>	<p>Reflexões /Aprendizado com a prática</p>	<p>Importância de outros contatos com a docência</p>

Fonte: Os autores, 2018.

Os discursos são construídos a partir do agrupamento das ECH contidas na mesma AC de forma coerente e coesa. Para tanto, organizou-se as ECH em um editor de texto e selecionou-se entre essas ECH as que melhor representavam as diferentes IC. Posteriormente agrupou-se essas ECH representativas em um único parágrafo.

Para dar fluidez ao texto, foram acrescentados conectivos, que apresentam-se sublinhados, e suprimidas expressões que não alterariam a mensagem da ECH, processos esses que são permitidos na técnica de construção do DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Do processo de análise dos registros foram elaborados três discursos coletivos, intitulados: DSC 1 - “Divergências entre Escola e Universidade”, DSC 2 - “Desarticulação entre conhecimentos matemáticos e didáticos-pedagógicos” e DSC 3 - “Aproximação com o campo escolar”, porém salientamos que nessa escrita será abordada apenas a análise de último discurso.

APROXIMAÇÃO COM O CAMPO ESCOLAR

Para a construção do DSC foram agrupadas as IC com relação a ideia de que a aproximação com campo escolar em um momento prévio às disciplinas de Estágio Supervisionado poderia favorecer o processo de formação inicial de professores. Através da aproximação dessas IC foi tecido o último discurso (Quadro 3) analisado nesta pesquisa.

Quadro 3: Discurso do Sujeito Coletivo – Aproximação com o campo escolar

Eu acho que tudo que estudei dentro da universidade está relacionado com o meu ser docente, mas existem coisas que poderiam ser substituídas por coisas mais efetivas. Um dos exemplos seria dar espaço para o contato anterior com a escola. Esses contatos eu acho que potencializam o aprendizado de nossa futura profissão e se pudessem ser feitos antes do estágio, melhor. Quanto mais contatos eu tiver com a sala de aula, melhor preparado vou estar como professor. Nós da licenciatura deveríamos entrar desde o primeiro ano dentro da sala de aula, não digo assim um contato total, mas aos poucos. Quando estamos inseridos na escola, vivenciamos situações que não vivenciamos, muitas vezes, dentro do curso. Eu tive uma série de situações que a gente vivencia na escola, tanto boas quanto ruins, mas que me acrescentaram muito para os meus estágios na licenciatura, porque eu já tinha essas situações passadas. Além disso, outra coisa que marcou foi a participação no PIBID que é um projeto essencial, é uma pena que nem todos possam participar. Depois que a gente já está no terceiro ano de curso é que vamos ter contato com a sala de aula e o PIBID me proporcionou isso antes. O PIBID é um projeto importante por diversos motivos, um deles é que ele oportuniza esse contato com a escola para além dos oportunistas pelas disciplinas de estágio. Nesses outros contatos eu penso aulas diferentes, eu não penso aula sozinho, eu penso a aula com colegas, com professor orientador, ou seja, muita gente pensa a mesma aula. Esse trabalho em equipe, do aluno com os orientadores e com os colegas de projeto, propicia uma série de aprendizados que ele não teria simplesmente em uma sala de aula da Universidade. Eu acho até que o PIBID é uma das formas mais verticais de fazer um contato com uma escola além do estágio. É claro que tem outras formas de fazer um projeto de extensão nas escolas, mas aí vai muito do professor e do aluno que fazem. E mesmo a carga horária do curso já sendo bem extensa, na minha opinião, deveria se pensar em uma forma de inserir mais o aluno nas salas de aula, porque o estágio é um tempo pequeno, e o PIBID não é para todos. Sendo assim, talvez uma solução seria uma política de aproximação do curso com as escolas maior do que só o PIBID, porque daí tu vai ver de fato o que precisa e até para buscar isso dentro do curso, porque eu não sei exatamente o que vou precisar dentro da escola até estar dentro da escola. Eu acho que se for dado essa atenção com os alunos do curso, com essas atividades extensionistas, o aluno vai se formar de uma outra forma, vai ter uma formação melhor no sentido geral. Vai aprender mais cedo a ser professor, vai conseguir ver a realidade e certamente vai sair com uma visão diferente.

Fonte: Os autores, 2018.

Ao analisar o discurso acima é possível perceber que, embora os professores reconheçam que múltiplos fatores influenciam sua formação docente, para eles é possível atribuir uma certa valoração a suas vivências acadêmicas. Isso se evidencia quando o professor diz “*eu acho que tudo que estudei dentro da universidade está relacionado com o meu ser docente, mas existem coisas que poderiam ser substituídas por coisas mais efetivas. Um dos exemplos seria dar espaço para o contato anterior com a escola*” (DSC: Aproximação com o campo escolar).

Diversas pesquisas (TARDIF, 2002; FIORENTINI, 2005; LIMA e PIMENTA, 2018) apontam que a forma como o professor trabalha os saberes em sala é fortemente influenciada pela trajetória de vida e pelas experiências educacionais anteriormente vivenciadas por esse profissional.

Permitir que o licenciando adentre a diferentes ambientes escolares, em momentos distintos de sua formação, pode favorecer a formação de um profissional que possua uma ampla compreensão do atual contexto escolar. Além disso, a mediação exercida pelos professores supervisores dessas atividades tende a auxiliar na tomada de decisões do futuro professor e o diálogo entre os diferentes envolvidos nesse processo tende a aprimorar a capacidade de comunicação e de colaboração.

O discurso coletivo também afirma que o professor demonstra que, o processo de construção da identidade docente é fortemente influenciado pela experiência de sala de aula quando relata que *“esses contatos eu acho que potencializam o aprendizado de nossa futura profissão e se pudessem ser feitos antes do estágio, melhor. Quanto mais contatos eu tiver com a sala de aula, melhor preparado vou estar como professor”* (DSC: Aproximação com o campo escolar). Em consonância, Lima e Pimenta (2018), ao discutirem a construção da identidade docente no período de estágio, afirmam que

o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente [...] A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do Magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e as intenções da profissão que o curso se propõe legitimar. (LIMA e PIMENTA, 2018, p. 63-64)

As autoras apontam, ainda, a sala de aula como um espaço de conhecimento compartilhado, um espaço democrático em que os significados estão em constante negociação, mas também como um ambiente em que confrontos e contradições podem surgir como desafios ao fazer docente. Nesse sentido, a recorrente inserção do licenciando no contexto escolar pode aprimorar o processo de construção da identidade docente, além de propiciar a construção de mecanismos e a assunção de posturas voltados ao enfrentamento das adversidades presentes no contexto escolar. No decorrer do DSC, além de expressar o momento e a forma como acredita ser adequado iniciar esse processo de aproximação com o campo escolar, o egresso apresenta também um posicionamento que

está de acordo com a compreensão dessas autoras.

Nós da licenciatura deveríamos entrar desde o primeiro ano dentro da sala de aula, não digo assim um contato total, mas aos poucos. Quando estamos inseridos na escola, vivenciamos situações que não vivenciamos, muitas vezes, dentro do curso. Eu tive uma série de situações que a gente vivencia na escola, tanto boas quanto ruins, mas que me acrescentaram muito para os meus estágios na licenciatura, porque eu já tinha essas situações passadas. (DSC: Aproximação com o campo escolar)

Atualmente, embora já existam propostas governamentais que possibilitem a inserção do licenciando no contexto escolar em diferentes momentos de sua formação, ainda permanecem os problemas quanto a universalização do acesso a estes projetos (LIMA e PIMENTA, 2018). Nesse âmbito o egresso aponta que *“outra coisa que marcou foi a participação no PIBID⁶ que é um projeto essencial, é uma pena que nem todos possam participar”* (DSC: Aproximação com o campo escolar).

Segundo Lima e Pimenta (2018), podem ser destacados como objetivos principais do PIBID a tentativa de reunir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria das escolas públicas e o incentivo à carreira do Magistério, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em Nível Superior e a busca da inserção dos estudantes de Licenciatura na cultura escolar do Magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”.

Ao dizer que *“depois que a gente já está no terceiro ano de curso é que vamos ter contato com a sala de aula e o PIBID me proporcionou isso antes”* (DSC: Aproximação com o campo escolar) o egresso evidencia o que nesta pesquisa é entendido como mais uma fragilidade da licenciatura em matemática da FURG, qual seja, o licenciando em matemática ter pouco contato com o ambiente escolar durante sua formação inicial. De fato, pode-se inferir a partir desse fragmento do DSC que se o licenciando não participar de algum projeto de extensão e/ou de ensino (que rotineiramente possui um número de vagas limitado), então apenas no terceiro ano de curso é que irá adentrar o contexto

6 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi instituído com a Portaria Normativa do Ministério de Educação (MEC) n. 38, em 12 de dezembro de 2007, mas apenas em 2009 é que foi dado início as atividades relativas ao seu primeiro edital.

escolar. Por outro lado, na continuação do DSC são apresentados alguns pontos positivos no que se refere a participação no PIBID.

O PIBID é um projeto importante por diversos motivos, um deles é que ele oportuniza esse contato com a escola para além dos oportunizados pelas disciplinas de estágio. Nesses outros contatos eu penso aulas diferentes, eu não penso aula sozinho, eu penso a aula com colegas, com professor orientador, ou seja, muita gente pensa a mesma aula. Esse trabalho em equipe, do aluno com os orientadores e com os colegas de projeto, propicia uma série de aprendizados que ele não teria simplesmente em uma sala de aula da Universidade. (DSC: Aproximação com o campo escolar)

Fürkotter e Morelatti (2007) apontam que o trabalho desenvolvido em comunidades de prática pode favorecer o processo de emancipação do futuro professor. De fato, o trabalho em equipe aliado ao processo de reflexão sobre a prática pode fornecer ao futuro professor condições para que ele supere parte das dificuldades iniciais encontradas no exercício da atividade docente e consiga evitar o processo de acomodação às formas vigentes de ensino. Assim,

A presença do futuro professor no dia-a-dia da escola de ensino fundamental e médio, sua participação de forma colaborativa na elaboração e execução de atividades escolares que consideram o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos, a investigação do contexto educativo, somadas à reflexão sobre a própria prática profissional, favorecerão a compreensão da complexidade de sua futura atuação docente. (FURKOTTER e MORELATTI, 2007, p. 332)

Pelo DSC é possível perceber o aprofundando a crítica à falta de mecanismos que promovam a inserção do licenciando no contexto escolar. De fato, ao dizer que *“eu acho até que o PIBID é uma das formas mais verticais de fazer um contato com uma escola além do estágio. É claro que tem outras formas de fazer um projeto de extensão nas escolas, mas aí vai muito do professor e do aluno que fazem”* (DSC: Aproximação com o campo escolar) o egresso evidencia o fator discricionário e restritivo da atual formatação em que se encontram os projetos de extensão disponíveis aos licenciandos em matemática.

Salienta-se que, embora não tenha sido um dos objetivos desta pesquisa aprofundar a temática da extensão, o que se pode notar na análise do atual PPC é que não existem orientações claras e objetivas quanto à forma e aos cuidados que o curso observará no que se refere a construção de oportunidades para a participação em projetos de extensão. Atentar para tal fato é fundamental, uma vez que é uma forma de potencializar e horizontalizar a participação dos estudantes, como por exemplo, os

estudantes trabalhadores.

Lima e Pimenta (2018) discutir a atual forma como tem sido pensado o PIBID apontam que esta modalidade de inserção escolar ainda apresenta limitações no que tange à ocupação dos espaços pedagógicos. Realmente, este projeto ainda não tem conseguido atingir de forma representativa a totalidade de licenciandos e mesmo tendo exercido papel relevante na formação daqueles que conseguiram participar de suas atividades, há que se notar que projetos nesse formato podem contribuir para aprofundar os distanciamentos entre as formações dos futuros professores. Assim,

por ser limitado em seu escopo financeiro e por não incluir todas as áreas disciplinares da Licenciatura nem todos os estudantes, acaba por mostrar pequenos e pontuais avanços, pois não envolve os coletivos institucionais das escolas e dos cursos de Licenciatura. Mostra, pois, um caráter pontual, pois não abrange o projeto pedagógico curricular dos cursos nem todos os alunos das Licenciaturas. (LIMA e PIMENTA, 2018, p. 104-105)

Nesse sentido, o interessante seria que o curso dispusesse de formas mais abrangentes de inserir o licenciando no ambiente escolar, formas essas que poderiam estar vinculadas à organização curricular da licenciatura. Sobre isso o egresso reflete que *“mesmo a carga horária do curso já sendo bem extensa, na minha opinião, deveria se pensar em uma forma de inserir mais o aluno nas salas de aula, porque o estágio é um tempo pequeno, e o PIBID não é para todos”* e também que *“talvez uma solução seria uma política de aproximação do curso com as escolas maior do que só o PIBID”* (DSC: Aproximação com o campo escolar). Além disso, o egresso, ao dizer que *“daí tu vai ver de fato o que precisa e até para buscar isso dentro do curso, porque eu não sei exatamente o que vou precisar dentro da escola até estar dentro da escola”* (DSC: Aproximação com o campo escolar), está expondo um dos motivos pelos quais julga pertinente o futuro professor adentrar o contexto escolar já no primeiro ano de curso.

De fato, uma aproximação com o contexto escolar tende a favorecer a construção de uma relação dialética entre teoria e prática no processo formativo do futuro professor. Inserido na escola, o licenciando rotineiramente se deparará com a problematização de situações reais relacionadas à atividade docente o que inevitavelmente influenciará a construção de sua identidade como professor. Tal processo cíclico - estudo acadêmico/imersão pedagógica - tem potencial para despertar diferentes interesses que nem sempre são explorados/oportunizados no ambiente acadêmico. O egresso finaliza o discurso dizendo:

Eu acho que se for dado essa atenção com os alunos do curso, com essas atividades extensionistas, o aluno vai se formar de uma outra forma, vai ter uma formação melhor no sentido geral. Vai aprender mais cedo a ser professor, vai conseguir ver a realidade e certamente vai sair com uma visão diferente (DSC: Aproximação com o campo escolar).

Diante das necessidades emergentes da sociedade novas habilidades são exigidas do educador contemporâneo, assim torna-se imprescindível a esse profissional a capacidade de se adequar e de se inserir nos mais variados contextos, sejam eles adequados à atividade docente, sejam eles carentes em algum aspecto necessário ao adequado ato de ensinar. Portanto, estar imerso no ambiente escolar, refletindo constantemente sobre sua formação e recebendo o auxílio de profissionais experientes e comprometidos com o processo de formação docente - seja ela inicial ou continuada - tende a favorecer a construção de uma identidade docente emancipada dos paradigmas que favorecem a reprodução de um modelo de escola que já não dá conta das demandas contemporâneas.

Em suma, ao se contrapor o DSC com o que está previsto no atual projeto pedagógico do curso, é possível concluir que a temática da aproximação com o campo escolar também poderia ser aprofundada em uma futura reforma. Embora o PPC (2011, p. 6) preveja como competências e habilidades desejadas ao licenciando a “capacidade de participar de programas de formação continuada”, “realizar formação continuada” e “contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica”, o que se percebe é que estas previsões são vagas e atinge ainda uma minoria dos licenciandos.

As propostas governamentais que hoje buscam inserir o licenciando desde os primeiros anos de curso no ambiente educacional não conseguem atingir a maioria dos alunos das licenciaturas, ou seja, não contemplam a todos. Assim, o tímido contato com os ambientes educacionais da Educação Básica pode ser encarado como mais uma fragilidade do curso de licenciatura em matemática da FURG.

RETOMANDO O TEMA

Ao longo das últimas décadas inúmeras foram as pesquisas que buscaram compreender o processo de constituição docente. Alguns estudos apontaram para os saberes envolvidos na construção da identidade docente, outros evidenciaram acertos e

contradições nos processos de formação. Porém, independentemente do avanço e aprofundamento teórico nesse campo do saber, o que se percebe é que existem cursos de formação de professores que ainda apresentam fragilidades e desafios a serem superados.

Esse estudo aponta que, se durante o processo formativo, o licenciando vivenciar com maior recorrência os ambientes escolares da Educação Básica, a universidade pode estar se aproximando da escola e, caso seja explorada a correlação entre o estudo acadêmico e os conteúdos escolares, esta pesquisa apontou que essa experiência será potencializada.

Evidencia-se também que as disciplinas de Estágio Supervisionado já são momentos que oportunizam essa articulação entre Escola e Universidade, logo a solicitação dos egressos passa a ser, portanto, um pedido por uma ampliação desse contato com a escola, que atinja a totalidade de licenciandos e que ocorra durante os diferentes momentos do curso. Além disso, esta pesquisa apontou que os egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da FURG acreditam que uma maior integração entre os saberes matemáticos, os saberes didático-pedagógicos e os saberes da prática docente pode potencializar a formação de professores.

Os discursos revelaram muito mais as fragilidades do curso, contudo, mesmo que timidamente, as potencialidades do curso surgiram, mas em pouca densidade, tal fato justifica por essas expressões não estarem contempladas nos discursos elaborados. Como potencialidades do curso foram apresentados aspectos como: infraestrutura adequada, incentivo ao ingresso na pós-graduação e estabelecimento de laços afetivos e profissionais significantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 1, 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (2002a). Brasília: **Diário Oficial da União**, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FIorentini, D. A formação Matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 18, p. 107-115, 2005.

FÜRKOTTER, M.; MORELATTI, M. R. M. A articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 319-334, 2007.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

LEAL, M. F. C. **Teoria e Prática no Processo de Formação Profissional: O Caso de um Curso de Licenciatura em Matemática**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - PUC-SP, São Paulo, 2016.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualiquantitativa (Desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul, RS: **Educs**, 2005. 256 p. (Coleção Diálogos).

LIMA, M.S.L.; PIMENTA, S.G. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática – Rio Grande do Sul**. 2011. Disponível em:

<http://www.imef.furg.br/images/stories/documentos/projeto_pedaggico_matemtica_licenciatura.pdf>. Acesso em 5 Nov. 2017