

## **De espaços e lugares de formação: o estágio, as narrativas e os conhecimentos profissionais dos futuros professores**

Laurizete Ferragut Passos

**RESUMO** - O texto busca analisar como os diferentes espaços de formação podem se transformar em lugares de formação e contribuir para a apropriação e construção do conhecimento profissional docente. Parte-se do pressuposto que é a ocupação intencional do espaço e a atribuição de significado que pode transformá-lo em lugar. Os espaços aqui considerados são a Universidade, a escola e a sala de aula onde o estágio é realizado e os encontros para discussão das narrativas produzidas a partir das atividades do estágio.

**Palavras-chave** – estágio; espaços e lugares de formação; conhecimentos profissionais

*In education places and spaces: the stage, the narratives and the professional knowledge of future teachers*

**ABSTRACT** - The text aims to analyze how different education spaces can become places of education and contribute to the appropriation and construction of professional teaching knowledge. This is on the assumption that it is the occupation of space and intentional attribution of meaning that can transform it into place. The spaces considered here are the University, the school and the classroom where the internship is completed and the meetings for discussion of the narratives produced from the activities of the stage.

**Keywords** – internship; education spaces and places; professional knowledge

### **Introdução**

O texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que buscou analisar como os diferentes espaços de formação podem se transformar em lugares de formação e como podem contribuir e influenciar na apropriação e construção do conhecimento profissional docente. Parte-se do pressuposto que é a ocupação intencional do espaço e a atribuição de significado que pode transformá-lo em lugar. Os espaços aqui considerados são a Universidade, a escola e a sala de aula onde o estágio é realizado e os encontros para discussão das narrativas produzidas a partir das atividades do estágio conduzidas pela pesquisadora.

A hipótese inicial que orientou este estudo é de que o estágio pode fortalecer o processo de constituição da profissionalidade docente, ou seja, o estágio possibilita ao aluno da formação inicial do curso de Pedagogia sair da condição de “mero aprendiz” ou de espectador do ensino, para assumir a profissão docente e nela atuar da melhor forma, ao

estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos dos conteúdos.

As narrativas (BRUNER, 1997) e sua reflexão a partir das atividades propostas para o estágio foram tomadas como elementos chave de aproximação com a realidade escolar. Elas apresentaram-se como mediadoras no processo de conhecer *por dentro* o campo profissional futuro e possibilitaram identificar as características, demandas e desafios do trabalho realizado e permitiram, sobretudo, compreender esse futuro campo profissional a partir de ferramentas teóricas conhecidas das alunas e trazidas nas discussões geradas a partir delas. As percepções, as dúvidas, os questionamentos sobre os conhecimentos específicos das disciplinas, os interesses e aproximações com atividades de aprendizagem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, as impressões sobre a dinâmica da organização escolar incluindo reuniões pedagógicas, reuniões de pais, dentre outras, se constituíram nas diversas dimensões postas em discussão e que orientaram as reflexões nessa fase de *inserção inicial e inserção específica* (CALDERANO, 2012) das futuras professoras.

Os momentos de troca e reflexões registradas nas narrativas a partir das atividades de estágio foram compartilhados nos diferentes espaços formativos – no espaço escolar onde se realizou o estágio, especialmente com a coordenação pedagógica, no espaço do curso de Pedagogia com a professora de Prática de Ensino e Estágio e na própria sala de aula do curso de Pedagogia com os demais alunos do curso. A compreensão da complexidade das práticas institucionais e pedagógicas praticadas na escola torna-se, assim, não só um fator de preparação para a inserção profissional no processo de aprendizagem da docência (LEITE, 2008) como pode despertar no aluno, futuro professor, a consciência da necessidade de buscar novos saberes para atender as atividades apoiadas na e pela prática.

Esses saberes são aqueles próprios da profissão docente e englobam os saberes disciplinares e pedagógicos. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) defendem que “*de posse desses saberes, na sua prática, ele (o professor) vai construindo as competências para atuar como profissional*” (p.51). Na mesma direção, pode-se retomar tal perspectiva ao considerar os professores em formação e o estágio como um momento privilegiado no processo de constituição da profissionalidade docente, entendida pelos autores acima como um processo interno do professor, que consiste na aquisição de conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes.

Para isso, diferentes espaços de formação podem contribuir para as duas dimensões que devem ser consideradas na formação docente e que são destacadas por Gatti (2009): a formação cultural que possibilita a compreensão da educação e do ensino e a formação voltada para os conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como sistema sócio-cultural com especificidades. Propõe ainda que os professores “precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco da sua profissão e o elemento definidor da sua profissionalização”. (p.100).

A busca da identificação sobre como os espaços de formação se transformam em lugares de formação, tendo como perspectiva a constituição da profissionalidade dos alunos, futuros professores, quando realizam estágio, impulsiona a discussão sobre os sentidos e significados dos termos espaço e tempo, lugar e território.

A preocupação com os respectivos significados desses termos constituiu um desafio instigante deste estudo desde sua fase inicial. Assim, por compreender que na escola a organização das práticas deixa marcas e influências no modo próprio de ser, na produção de certos posicionamentos e, conseqüentemente, na identidade de cada um, buscou-se refletir e analisar de que forma as instituições escolares - a universidade, a escola e a própria sala de aula - tornam-se espaços de produção de conhecimentos para as alunas das séries finais do curso de Pedagogia, quando realizam o estágio. Destacou-se, nesse contexto, o componente matemático no processo de produção de conhecimento e nas narrativas que foram tomadas como instrumento de análise.

### **O espaço e o tempo, o lugar e o território no âmbito da educação: explorando os conceitos**

Os estudos sobre a dimensão espacial ampliaram-se mais precisamente no final do século XX, quando a escola foi compreendida como um espaço onde ocorrem relações socioculturais vivenciadas pelos indivíduos que a constituem. Viñao-Frago (2001) corrobora essa ideia, ao afirmar que a distribuição e os usos dos espaços se constituíram em elementos de reflexão e de pesquisa dos historiadores nos últimos anos, quando a dimensão espacial da atividade educativa começou a ser interpretada, dentro da história da escola, como realidade social e material, como cultura específica.

O autor defende, ainda, que a configuração e a distribuição e os usos do espaço são uma construção social. O espaço é uma das modalidades de sua conversão em território e

lugar: “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto a converter-se em lugar, para ser construído”. (2001, p. 61). E território para o autor é uma noção subjetiva, ou caso se prefira, objetivo subjetiva – de índole individual ou grupal e de extensão variável.

Nesse sentido, entende-se que as pessoas modificam o espaço com sua presença, seja na residência, ambiente de trabalho, no lazer, ou no caso deste estudo na instituição escolar. Para o autor [...] *a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, onde se vai, onde se permanece certas horas de certos dias.* (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 71).

Para o mesmo autor, a noção de espaço, tempo e lugar transcende o conhecimento de si mesmo e a história interior. “A escola é espaço e lugar – físico e material – dado, mas é também uma construção cultural que gera fluxos energéticos” (2001, p. 77). Inicialmente, a escola era o lugar da sala de aula, considerada o centro das relações de ensino. A sala de aula continua sendo espaço e lugar centralizador do ensino e da aprendizagem. Entretanto, com a ampliação dos ambientes escolares, a sala de aula deixou de compor os limites da escola, e os demais ambientes ganharam também relevância. A sala da direção e os espaços administrativos, o pátio, entre outros, são extremamente representativos das relações escolares.

A compreensão de que os territórios são os lugares criados a partir de conjecturas criadas e influenciadas pela cultura, pelos costumes e pela realidade dos que nele convivem configuram uma determinada pedagogia, fator que reafirma a relevância da dimensão espacial. Logo, assim como o autor referido, entende-se que os ambientes escolares estão compondo territórios, lugares e educando a partir das relações humanas, mesmo que não tenham sido pensados explicitamente para esse fim.

Escolano Benito (2000, p. 6) traz, como historiador, as noções de espaço e lugar como constructo cultural que não é neutro, por deixar marcas que podem ser apresentadas pela arquitetura, pela materialidade que o constitui e pelos valores expressivos:

[...] o espaço escolar não é um recipiente neutro em que a educação formal é instalada, ou um pequeno palco para assegurar o desenvolvimento de disciplinas. [...] Tem a dimensão codificada de acordo com as regras específicas e símbolos, que introduzem práticas e sentido que nelas ocorrem, favorece aproximação ao

conhecimento da cultura da escola, em sua materialidade e nos seus valores expressivos, influencia no desenvolvimento e formação de gerações de professores<sup>1</sup>.

Considerando os estudos de Viñao-Frago (2001, p. 64), compreende-se também que o espaço não é neutro:

O espaço jamais é neutro: em vez disso ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos e símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – a localização e posturas –, à sua hierarquia e relações.

Compreender o espaço vivido, bem como tomar posse desse espaço que permite a socialização e, que intencionalmente educa, traz para a escola a dimensão ora de espaço, ora de lugar. Cunha (2010, p. 54) colabora para esse entendimento, ao afirmar que a ocupação do espaço e sua utilização supõem sua constituição de lugar: “*o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição*”. Neste contexto de definições, a autora refere-se a território como algo que ultrapassa o espaço e o lugar, por incluir uma relação de poder e por ter uma ocupação que revela intencionalidade.

### **O estágio e a pesquisa: de espaço a lugar de formação**

Investigar como os espaços deste estudo se transformam em lugares de formação e de aprendizagem da docência soma-se ao objetivo de verificar como esses espaços/lugares influenciam na constituição da profissionalidade docente das futuras professoras.

O espaço, assim como o tempo, não é apenas um constructo histórico para Escolano (2000). É uma construção cultural experimentada e apreendida desde muito cedo pelos indivíduos, que, normalmente, planejam os espaços de acordo com a necessidade de utilização e seu propósito.

---

<sup>1</sup> “[...] El espacio de la escuela no es un contenedor neutro en el que está instalada la educación formal, o un pequeño escenario para el desarrollo de las disciplinas. [...] Tiene la escala codificada de acuerdo a reglas específicas y símbolos, que la introducción de prácticas y sintió que se producen en ellas, favorece más a los conocimientos de la cultura escolar, en su materialidad y sus valores expresivos, influye en el desarrollo y la formación generaciones de maestros” (ESCOLANO, 2000, p. 6).

Tais percepções tornaram-se evidentes quando as alunas do curso de Pedagogia se reportaram ao tempo de aprendizagem e às intervenções feitas (ou não) pelas professoras. Também Escolano (2000) afirma:

[...] as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas “neutras” nas quais deságua a ação escolar [...] o espaço escolar deve ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade determinados discursos. [...] estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (p. 26-27)

A configuração dessas evidências e percepções a partir dos dados coletados confirmou as compreensões sobre as marcas deixadas pela escola, que fazem parte da constituição da identidade e da história das pessoas. Marcas estas que, segundo Viñao-Frago (2001), podem ser percebidas quando os atores da escola narram suas vivências e memórias sobre escola – as salas de aula, o pátio, o recreio, as escadas – e apresentam o cenário expondo suas percepções:

O que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção de tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ficou ali e que, portanto, nos pertencem: que são, portanto, nossa história. (p.63)

No contexto da pesquisa e tendo as narrativas como instrumento de discussão e reflexão, compreende-se que, ao narrar sobre o espaço efetivamente, se anuncia o caráter cultural que envolve o modo de representação do espaço enquanto construção social.

Cunha (2010) aponta que a atribuição de significado e a ocupação intencional do espaço podem transformá-lo em lugar. Ao considerar que o espaço está ligado à missão institucional e à representação que a sociedade faz dela, apresenta a dimensão humana como transformadora do espaço em lugar:

[...] a existência dos espaços garante a possibilidade de formação, mas não a sua concretização. [...] O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. [...] Os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido, que os espaços vão se constituindo, lentamente como lugares. [...] Quando a nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós. (p. 54- 55)

Ghedin (2006), na mesma perspectiva que Cunha (2010) defende que as transformações que os indivíduos fazem no espaço afetam o que eles são e o que fazem, uma

vez que o lugar é transformado pelas práticas, pelas experiências e pela capacidade de ação coletiva dos sujeitos.

Quando se considera a relação entre a universidade e os estágios, os novos estudos de Zeichner (2010) se impõem ao destacar que existe uma desconexão perene entre tempo, espaço e supervisão de estágio, tanto nos conhecimentos acadêmicos como nos da prática profissional. Defende a necessidade da criação de *terceiros espaços na formação dos professores* para diminuir a fronteira e *reunir o conhecimento prático profissional ao acadêmico, de um modo mais sinérgico no acompanhamento da aprendizagem dos professores em formação* (p. 487).

Para o autor, é preciso mobilizar a energia intelectual dos futuros professores, na medida em que realizam seus estágios em seus devidos espaços. O tempo real para compreender a articulação de programa e currículo precisa ficar em evidência, e, assim, o terceiro espaço pode ser caracterizado também como *espaço transformativo*, no qual o conhecimento é aumentado quando envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional.

Neste estudo, ficam evidentes essas percepções, quando as alunas rememoram suas vivências na escola; quando expõem seus pareceres sobre as formas de organização e os procedimentos didáticos adotados pelos professores titulares de classe; e, até mesmo, quando justificam a opção pela profissão docente. Declara-se neste contexto o óbvio: essas percepções são autênticas somente se o aluno realizar o estágio como um processo investigativo.

### **Conhecendo os sujeitos e os instrumentos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa em sua fase inicial foram 46 alunas da série final do curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos de coleta foram o questionário, entrevistas exploratórias e grupos de discussão e a produção e leitura de narrativas.

A escola municipal de Ensino Fundamental que ofereceu o estágio tem características peculiares, tanto em relação à infraestrutura e à carência socioeconômica, como em relação ao âmbito pedagógico e aos índices de aprendizagem. Outros fatos contribuíram para a escolha da escola para esse estágio: a receptividade da direção e o envolvimento com a professora de

Metodologia do Ensino de Matemática do curso de Pedagogia, que atua como vice-diretora na instituição pesquisada.

A Instituição de Ensino Superior onde as alunas cursavam Pedagogia também merece destaque quanto ao potencial de atendimento às classes sociais menos favorecidas. Nesse curso de Pedagogia, a qualidade dos processos educativos e a transmissão e apropriação de conhecimentos têm se pautado nos conteúdos teóricos.

Dentre os instrumentos metodológicos adotados para a coleta de dados, a produção de narrativas por cinco das alunas pesquisadas sobre as experiências vividas no estágio merece ser destacada. Esse instrumento, que fez parte de um procedimento combinado entre as professoras e a pesquisadora, exige do narrador – aquele que escreve – uma atitude reflexiva sobre si mesmo, sobre o que aprendeu e sobre o que vai aprendendo.

As leituras dessas narrativas aconteciam em encontros quinzenais das alunas com a pesquisadora e serviram para o acompanhamento mais refinado do estágio. Os encontros eram gravados e as transcrições, bem como a produção de narrativas pela pesquisadora, também eram apresentadas coletivamente, dando transparência ao processo de pesquisa. Nesse processo, ocorriam aproximações com as características do gênero da escrita narrativa e com os conteúdos sobre a profissão, o que resultava em novos olhares para ação docente. Esse processo configurou-se a partir das reflexões sobre os rituais de ensino e os procedimentos docentes e discentes para ensinar e aprender conteúdos de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse movimento reflexivo e a partir da realização do grupo de discussão emergiu a possibilidade de estudar a transformação de espaço de aprendizagem em lugar de aprendizagem da docência, e, assim, esses conceitos passaram a direcionar o foco da pesquisa.

### **Os rituais de ensino transformando os espaços em lugares de formação**

Sabe-se que os rituais estão presentes na escola, e as pessoas começam a apropriar-se de seus sentidos e significados desde muito cedo. Logo que os alunos têm suas primeiras vivências no espaço de aula, eles participam de rodas para contar histórias, aprendem músicas e hinos e obedecem a formalidades que os ajudam a entender o funcionamento do ambiente e a fortalecer seus laços com colegas e professores. Desse modo, o contato paulatino com esses



momentos faz com que o aluno desenvolva uma relação mais natural na hora em que se depara com novos ritos típicos da escola.

Na narrativa oral de Marta percebe-se que, em seu percurso pessoal considerando as representações que tem sobre a escola e os conhecimentos conquistados durante o curso, compreendeu o significado social e cultural dos espaços educativos e associou-os aos rituais anunciados por Escolano (2000). Assim diz Marta:

Eu acho que a escola DEO<sup>2</sup>, em termos de recepção da estagiária, faz a diferença: a diretora é muito educada e não deixa dúvida que gosta da estagiária dentro da escola. Porém, acho que em termos de estrutura e organização das salas e ambientes para as crianças deixa muito a desejar. Não tem espaço legal – não tem sala para as crianças participarem de atividades diferentes. Os recursos materiais – lápis de cor, canetinha, cartolina, sulfite – são mínimos e controlados. Tudo é muito improvisado. A recreação na maioria das vezes acontece na própria sala de aula. O tempo determinado para tudo define as formas de atuar das professoras e o que se espera do aluno. (Marta nos encontros de reflexão das narrativas com a pesquisadora)

Quando Marta fala da receptividade da diretora e traz como contraponto a crítica ao espaço, expõe sua preocupação com a quantidade de materiais e com a organicidade dos espaços, o que reflete, certamente, na organização do tempo escolar e nos rituais de ensino. Nessa narrativa, ao referir-se à recreação feita dentro da sala de aula, Marta deixa claro que a professora precisa adequar-se ao espaço para desenvolver uma atividade que deveria acontecer em um ambiente apropriado para oferecer aos alunos a oportunidade de brincar. Esse momento da brincadeira faz parte do ritual escolar e, nesse caso, a professora precisa adequar-se aos recursos da escola.

A aluna Vivi também comenta sobre a qualidade e a quantidade de materiais escolares, acrescentando que sente falta, nos espaços, dos significados e dos cuidados que devem ser dispensados à elaboração e à instalação de recursos como cartazes, murais e acervos de livros, importantes para a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. Ela compreende o contexto real, mas problematiza a forma aparente e o resultado esperado. Reconhece a necessidade de atribuição de sentido por aqueles que vivem naquele espaço e demonstra não concordar com a situação e com o ritual de utilização da estrutura disponível:

Eu acho que a escola DEO precisa de muitos reparos na área física; contudo, em termos de organização, de recepção da gente, é escola ótima. Porém, em termos de estrutura não tem quase nada que atraia as crianças e os visitantes. Faltam cartazes “bonitos”, os que estão aparentes não são atraentes. Nas paredes com cartazes, as cartolinas ficam enrugadas e empoeiradas, e ainda mais, o professor não tem o hábito de utilizar os cartazes no dia a dia. Talvez seus compromissos com todos os momentos previstos e planejados, principalmente em relação ao horário (merenda,

---

<sup>2</sup> Neste texto, chama-se DEO a escola em que as alunas estagiárias realizaram o estágio.

educação física, inglês) podem justificar essa situação. Entendo que faltam materiais, para o professor e para o aluno, e também vejo que ficar só na sala com criança pequena é bem difícil. Entendo que a escola é um lugar cedido: porém não concordo com a situação das crianças não poderem ir para a quadra em horário diferente do agendado. (Vivi, narrativa)

As percepções das alunas sobre as marcas deixadas pela escola ficam evidentes quando Vivi se refere à estrutura e aos reparos de que a escola necessita. A aluna reforça essa ideia quando anuncia seus conhecimentos para expor o contexto educacional e defender que a escola deve ter espaços diferenciados para cada atividade e recursos atraentes e bem cuidados, com utilização planejada e direcionada para a aprendizagem dos alunos. Em relação ao compromisso dos professores com horários, demonstra compreender que o professor, ao programar seu dia, tendo que seguir rigorosamente os horários previstos, não fica atento ao uso de recursos diversos para enriquecer o trabalho pedagógico. A mudança do ritual deixa o professor descompensado em relação aos propósitos do ensino previsto.

A aluna também reflete em sua narrativa sobre como a escola mudou em relação à época em que sua mãe a frequentou e parece não se conformar com a ausência de condições adequadas ainda hoje. Entende que os espaços precisam ser repensados conjuntamente e com o envolvimento de todos e traz como justificativa a garantia para a aprendizagem dos alunos:

Na época que minha mãe frequentava escola, isto era compreensível, mas agora acho muito difícil entender uma escola assim. Para o bem-estar da criança e melhores aprendizagens, sinto falta de mobilização de todos: da prefeitura, da direção, das professoras e dos pais. (Vivi, narrativa)

Esses aspectos anunciados demonstram que as marcas deixadas pela escola e que Vivi conhecia por meio das conversas com sua mãe são exploradas nas discussões travadas nos encontros com a pesquisadora. Juntas tentam compreender a relação de um espaço adequado para uma prática efetiva da professora para garantir a aprendizagem do aluno. Percebe-se em Vivi as marcas deixadas pelas relações pessoais, como pelas relações profissionais, uma vez que apresenta, implicitamente, certa crítica em relação à importância de o professor e a equipe escolar ficarem atentos aos horários predeterminados que se articulam aos rituais da escola e aos detalhes físicos, bem como aos materiais pedagógicos, que, conseqüentemente, refletem a concepção de ensino e de alunos que pretendem formar.

Entende-se, assim como Cunha (2010), que Vivi, quando registra a necessidade de “mobilização de todos”, verifica a interdependência relacional da subjetividade daqueles que

vivem no espaço, para que este se transforme em lugar pela ocupação intencional e, assim, pela busca de sentido.

No encontro nº 2 com a pesquisadora, as indagações sobre a realidade e os rituais da escola de Ensino Fundamental possibilitaram algumas reflexões com as alunas-estagiárias sobre as possibilidades de aprendizagens durante a participação na pesquisa. O encontro recebeu como título *Acertos e reflexões* e a pesquisadora traz uma síntese das narrativas analisadas:

Estamos inseridos num processo de verificações sobre as representações que a escola tem na nossa vida. A Rose trouxe hoje o contexto da escola como sendo algo que faz parte de sua vida. A Ana Clara fez comparações entre a escola em que ela atua no período da tarde e a escola DEO (do estágio). A Vivi traz sua imagem de escola ideal. Existe uma diversidade de olhares, mas indiscutivelmente valorizamos o cotidiano escolar e as formas de atender as crianças, associadas às condições mínimas que os professores necessitam para ensinar. Especificamente neste dia, permito afirmar que nossa criticidade se amplia quando apresentamos nossas impressões. O aprendizado se instaura numa via de mão dupla e nos constituímos juntas com diferentes olhares e aproximação sobre o contexto escolar, seja onde estamos ou onde estivemos e atuamos (Pesquisadora nos encontros de reflexão).

Na retomada dos depoimentos pela pesquisadora, pode-se constatar que as representações dos espaços são anunciadas nas narrativas e, ao mesmo tempo, são acrescentadas questões sobre as interpretações do lugar que ocupam na aprendizagem da docência, quando se adotam os rituais como objeto de análise.

Outros aspectos envolvendo a vivência da aluna estagiária, quando analisa a organização do espaço e os procedimentos dos alunos e da professora, merecem destaque e podem ser vistos no fragmento da narrativa a seguir:

Neste dia a professora solicitou que fizessem uma cópia de uma poesia no caderno e em seguida tomou a leitura. Ficou sentada na mesa e pediu para vir um a um com o caderno. Esta atividade demorou muito, ela poderia ter feito uma roda de leitura e troca de cadernos entre os alunos. Para mim, ela pediu o caderno para que passasse visto, eles trouxeram em fila e sem empurrar ou fazer bagunça, muito diferente do outro dia que eu estava lá e tive eu que dar visto. [...] Percebi que a professora tem que estar sempre atenta para chamar atenção ou intervir, ela não tem um “descanso”, desde um simples “psiu” até uma chamada de atenção de verdade. Nesta escola vejo que o dia a dia é muito difícil. As salas são grandes e servem de biblioteca, palco de teatro, ambiente de estudo. Sinto que somente com a presença da professora os alunos são obedientes. Contudo, as atividades propostas são diretivas e a postura do professor é de transmissor e do aluno receptor e realizador das propostas. Vejo, contudo, muitas possibilidades de trabalho diversificado dentro deste precioso ambiente – sala de aula; principalmente para esta escola que tem poucos recursos físicos e materiais adequados para as crianças. (Rose, narrativa).

Quando a aluna narra que esta atividade poderia ser em roda, com proposta de discussão, compreende-se que está preocupada com a rigidez e o tempo de permanência da criança para realizar a atividade de cópia-leitura-visto no caderno.

Essa narrativa foi lida no encontro com a pesquisadora e as percepções surgidas reforçaram a importância de o espaço ser organizado e isso reforçou um aspecto da aprendizagem das alunas em formação. Pela participação no estágio em uma classe com alunos de Ensino Fundamental, em que o ambiente e a postura da professora ainda seguem os padrões tradicionais de hierarquia do saber, a aluna estagiária vivencia uma situação em que o ensinar prevalece sobre o aprender. É na exposição e nas suas compreensões sobre os conflitos dessa realidade e no exercício da reflexão e crítica das ações observadas que novos pontos de vista, novas articulações de ideias ganham expressão nos encontros com a pesquisadora.

Atividades repetitivas, regras, cumprimento de ordem, cópia de páginas dos livros, solicitação para prestar atenção e ocupação do tempo remetem o leitor à escola do século passado, mas presente ainda hoje, por mais que estudos comprovem a importância do papel do professor como um mediador da aprendizagem, que interpreta e redefine o ensino em função das aprendizagens das quais espera que os alunos se apropriem, relegando a simples tarefa do professor diretamente à transmissão de conhecimento já produzido.

Entende-se que as alunas ao tomarem como parâmetro os rituais da escola onde realizaram o estágio e os procedimentos e a prática dos professores, têm a oportunidade não só de se referirem e repensarem os modos de ser e estar na docência, mas de se beneficiar, a partir de análises e discussões, do papel transformador que pode ter esse espaço (ZEICHNER, 2010).

Também nesse espaço de troca que vai se transformando em lugar de formação, os futuros professores são beneficiados em relação ao processo de constituição de sua profissionalidade.

### **O estágio e a apropriação de conhecimentos para ensinar Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental**

Algumas narrativas evidenciam que as relações estabelecidas com os saberes, associadas à ocupação e à atuação das alunas estagiárias no cotidiano escolar influenciam

significativamente no processo de profissionalização. Essas evidências, certamente, propiciaram a ampliação dos saberes e dos conhecimentos do conteúdo pedagógico geral e dos conteúdos curriculares. Ana Clara, por exemplo, registra em sua narrativa uma experiência que refletiu na sua formação, pois algo que considerava “fácil” se modificou após a análise da situação, do contexto e das intervenções. Ela percebeu que suas relações com os saberes sobre o conteúdo em evidência foram ressignificadas. A proposta consistia na escrita, pelos alunos, de números de 0 a 50.

Muitas crianças se perderam, não conseguiam ver e registrar a sequência. O caderno ficou todo sujo e feio de tanto os alunos apagarem, e isso os deixou visivelmente frustrados. Depois de algum tempo a professora escreveu os numerais na lousa, para aqueles que ainda não haviam terminado de copiar.

Ana Clara destaca que um aluno em especial chamou sua atenção, pois não conseguia escrever os números e, mesmo copiando, não sabia a sequência. Quando começou a copiar, fez os números espelhados. Em nenhum momento houve intervenção da professora sobre esse aluno.

[...] No momento não achei a atividade significativa. Fiquei com a impressão de que eles não compreenderam a sequência dos números de 10 em 10 (a configuração do nosso sistema). Enfim, pensei que não sabiam por que tinham que escrever os números e, também, como fazer os registros. Depois entendi que é preciso propor os registros dos números para verificar se os alunos, ao registrarem e recitarem os números identificam seu valor numérico e posicional, além de avaliar quais alunos conseguem fazer os números na sequência, quais tem dificuldades e até onde conseguem registrar. A atividade foi demorada e considero que a professora deveria fazer intervenções durante a atividade para verificar as dúvidas e incentivar os alunos que pararam de fazer, e ainda mais, deveria se apoiar em diferentes formas de ensinar. (Ana Clara, narrativa)

Entende-se que a narrativa mereceu alguns questionamentos. Assim, no encontro com a pesquisadora, o registro de Ana Clara em relação à postura da professora: “deveria se apoiar em diferentes formas de ensinar”. Isso se converteu no eixo da reflexão e foi acrescida da questão: o que fica implícito quando, como sujeito externo da situação, consideramos que existem outras formas de ensinar?

Uma das considerações do grupo referiu-se ao perfil dos alunos da classe e à postura da professora durante a realização da atividade. Prevaleceu, nesse momento, a questão de identificar se os alunos conhecem os números, se estão preparados para realização dos registros numa ordem numérica crescente e se sabem organizá-los no espaço e nas linhas do caderno, para que os registros estejam separados por traços para leitura. Também se discutiu a

diferença entre recitar o número e escrever o numeral: por exemplo, o aluno, quando recita 20, 21, 22, 23, 24,..., identifica o número 2 como sendo vinte (duas dezenas) e os demais, como as unidades (quantidades individuais). Essa relação do número com a quantidade, com compreensão do valor posicional, poderia ser explorada. Na ocasião, Vivi e Larissa sugerem como opção a organização dos números em intervalos de dez em dez, ou seja, de 0 a 10, de 11 a 20, de 21 a 30, [...] em uma folha, para copiarem embaixo. Outra proposta foi a da escrita dos números com intervalos em branco para colocação dos numerais que faltavam. Ou, ainda, propor a escrita de intervalos, por exemplo, de 13 a 23, ou de 34 a 50, com orientações para os alunos que chegam ao número 50 continuarem, dando a possibilidade de acompanhamento, pela professora, dos alunos com dificuldade para concluir a sequência.

Assim, ficou evidente, para elas, a necessidade de o professor estar atento a todos os alunos, dando diferentes oportunidades de construção de sequências numéricas com orientações. Essas considerações levaram o grupo a definir condutas docentes para o trabalho com os conteúdos e conceitos que envolvem o estudo do sistema de numeração decimal.

Tais reflexões e indagações sobre as respostas possíveis permitiu às estagiárias a aproximação com o conhecimento do conteúdo pedagógico imbricado nos conhecimentos dos conteúdos da matéria a ser ensinada.

Os conteúdos matemáticos envolvendo números e a base decimal fizeram parte da narrativa de várias alunas. Ana Clara, na sua narrativa, registra que inicialmente a professora escreve as operações na lousa para os alunos copiarem e, depois, explica que o resultado sempre é 10, enfatizando que, por isso, nosso sistema de numeração é de base 10. Faz a apresentação dos resultados da sequência de operações apresentada na lousa, utilizando os dedos da mão e o material concreto (lápiz de cor), para evidenciar o resultado e possibilitar que os alunos entendam a colocação do número que estava faltando para dar o resultado 10 (dez).

Dando continuidade à narrativa, Ana Clara expõe que a professora utilizou a calculadora para apresentar outras bases numéricas. A partilha e a aproximação do grupo para discussão das experiências, a interpretação dos fatos e de algumas desconstruções sobre o vivido na prática e o aprendido na teoria permitiram dialogar com seus conhecimentos e expor sua forma de entender a vivência narrada.

[...] Pude verificar que a professora fez os exercícios com a calculadora sozinha. Explicou para os alunos que o tempo era pequeno, e por isso fez tudo na calculadora. Vejo a maneira que ela trabalhou, distante da teoria apresentada na

faculdade e das minhas concepções de “ser professora”. Entendo que a professora deveria ter dividido a sala em grupos e ter distribuído os cálculos entre os grupos para que todos entendessem como chegou ao resultado; talvez assim a atividade tivesse mais significado e não redundaria em “perder tempo” com os cálculos da adição. Penso que o professor precisa demonstrar mais carinho e agir com mais atenção às expectativas e às possibilidades de compreensão dos alunos; precisa dar-lhes atenção e não ficar chamando a atenção, o tempo todo, pois, quando o assunto é interessante, os alunos ficam atentos. Precisa também se preocupar com os propósitos das atividades, as compreensões que pretende que os alunos tenham, ou seja, precisa ter foco nas aprendizagens esperadas. Este conceito da Base 10 é muito importante para aprendizagem de outras operações e conceitos matemáticos [...] (Ana Clara, narrativa).

A aluna tem criticidade, entende a importância do professor mediador da aprendizagem e demonstra saber que existe outra possibilidade de propor a atividade. A situação narrada permite, também, constatar que “a ação do professor faz diferença na aprendizagem [...] sua maneira de ser, de pensar e de agir permanecem como arma poderosa em todo processo de profissionalização” (GAUTHIER, 1998, p. 71).

### **Considerações finais**

A proposta de realização de estágio pelas alunas do curso de Pedagogia confirmou que, nos momentos de estágio do aluno da formação inicial, existem possibilidades de sair da condição de espectador do ensino para assumir as condições da profissão docente, pois é possível refletir sobre as responsabilidades, os desafios e os conflitos docentes, relacionados às vivências e às experiências com os rituais de ensino e o ensino e a aprendizagem de conteúdos matemáticos. Sendo assim, o aluno, ao inserir-se no contexto escolar e participar das aulas, tem possibilidade de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos dos conteúdos e da didática.

Nesta pesquisa, as alunas do curso de Pedagogia anunciaram com naturalidade que os conteúdos de Matemática são “difíceis” de serem ensinados e que deve ser modificada a postura do professor que ainda adota a exposição do conteúdo seguida de exercícios de aplicação e posterior correção, como procedimento para ensinar. Compreendem que os alunos do ensino fundamental, principalmente, precisam envolver-se com atividades de Matemática que ofereçam desafios para levantarem hipóteses, verificarem os resultados e, de forma autônoma, desenvolverem o pensamento matemático, e o gosto pela disciplina. Elas, porém, não se sentem preparadas para essa tarefa. Afirmaram não gostar de Matemática e não saber ensiná-la, devido aos “traumas” e às marcas deixadas pelo processo de escolarização.

Quanto aos rituais de ensino, esses merecem ser destacados por serem singulares ao processo de formação docente. As narrativas das alunas revelaram que eles contribuem de forma significativa para a construção da base de conhecimentos para o ensino, principalmente, no que se refere ao envolvimento das alunas estagiárias com a sistematização de conhecimentos profissionais que guiam as decisões do professor relativas aos conteúdos a serem ensinados, às formas de conduzir o tempo de desenvolvimento das propostas de ensino, aos procedimentos diante da participação dos alunos. Nesse sentido, os rituais escolares observados e narrados abrangeram tanto os conhecimentos pedagógicos quanto os conhecimentos da matéria, do currículo e do contexto educacional.

A adoção da produção de narrativas como instrumento de reflexão sobre a prática foi valiosa para as constatações de que ao escrever, a aluna estagiária se torna agente ativa de sua própria compreensão, pois a escrita exige a vivência da atividade e a reflexão sobre as circunstâncias e os conhecimentos criados, testados, refutados e transformados.

Portanto, a reflexão sobre esse processo permitiu reconhecer a docência como uma profissão que sofre influência das concepções e pré-concepções dos estudantes dos cursos de formação inicial. O repertório de saberes sobre as situações de aprendizagens também merece ser considerado, pois, os saberes ao serem modificados, tornam-se conhecimentos profissionais para o exercício da docência.

O estudo permitiu compreender que escrever é um dos movimentos de transformação da experiência em conhecimento, principalmente quando a produção da escrita está a serviço da identificação e da compreensão dos movimentos que interferem nas relações de ensino e de aprendizagem. Envolver-se com a escrita ajudou as estagiárias em relação à exposição de um saber específico e particular, levando-as a reconhecerem-se como profissionais, ao aflorar o espírito crítico identificado em vários momentos da reflexão das narrativas. Essas condições revelam a transformação desse espaço de escrita, de troca e de análise conjunta em lugar de formação para as estagiárias, futuras professoras.

### **Referências Bibliográficas**

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



- CALDERANO, M. A. O Estágio Curricular e os cursos de Formação de Professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M. A. *Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2012.
- CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.
- ESCOLANO, A. B. *Tiempos y espacios para la escuela*. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- GATTI, B. A. A Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Vol. 1, n. 1, p. 90-102, Maio 2009.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1998.
- GHEDIN, E. A formação continuada de professores(as)/educador(a) e as dimensões de sua profissionalidade. In: SOUZA, C. R. *Educação: discurso e compromisso*. Manaus: Valer, 2006. P. 93-130.
- LEITE, Y. U. F. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de Licenciatura. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCTS, anais. p. 155-171, 2008.
- VIÑAO-FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set.-dez. 2010.