

## ESTÁGIO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

**Vera Cristina de Quadros**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT (Brasil).  
vera.quadros@cnp.ifmt.edu.br

**RESUMO:** Este trabalho visa socializar algumas reflexões sobre o processo de construção da identidade docente de alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT durante a realização do estágio supervisionado, no ano de 2015. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, com análise interpretativa dos dados coletados através dos registros dos alunos no decorrer do estágio. Foram utilizados os registros dos relatórios finais dos alunos. Para a análise dos registros, buscou-se trabalhar a partir da Análise de Discurso de linha francesa. A análise investigou o processo de construção da identidade docente através de como a prática significou para estes alunos. Os alunos demonstraram refletir sobre o seu papel dentro do processo educacional, podendo-se inferir que estão em processo de significação sobre a profissão. A análise contribuiu para a compreensão das reflexões dos alunos acerca da prática docente, prática esta que é elemento constitutivo do processo de construção da identidade docente.

**Palavras chave:** ensino de matemática, formação inicial de professores, identidade docente

**ABSTRACT:** This work attempts to socialize some reflections on the development of the teaching identity of the students majoring in Math at “Mato Grosso” Federal College for Education, Science and Technology during the school-year 2015. This research is of qualitative nature, so it analyzes qualitatively the collected data by using the students’ records made during the school- year. The results of the students’ final proofs were used. The records were studied from the discourse analysis of the French line. The study investigated the teaching identity building up process focused on what the teaching practice means for students. The students could show their role in the education process, and they could notice that they were in a process of getting used to their profession. The study contributed to understand the students’ thoughts about their teaching practice, which is an essential element of the teaching identity formative process.

**Key words:** mathematics teaching, initial teachers’ training, teaching identity

## ■ Introdução

Há quatro anos, na condição de professora da disciplina de Estágio de Prática Pedagógica 2 (EPP 2) do curso noturno de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Campo Novo do Parecis (IFMT/CNP), tenho observado e refletido acerca das contribuições do estágio ao processo de construção dos saberes docentes dos alunos.

No decorrer do estágio, os alunos devem fazer registros diários para, no final, redigirem o relatório final de estágio. Então, decidi pesquisar sobre as reais contribuições do estágio ao processo de construção da identidade docente destes alunos.

Por isso, neste texto, apresenta-se um recorte quanto aos dados analisados, com algumas reflexões sobre os sentidos da prática docente revelados nos relatórios dos cinco alunos que realizaram o EPP 2 em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, no decorrer do segundo semestre letivo de 2015.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, com análise interpretativa dos dados coletados através dos registros dos alunos. Para a análise dos registros, buscou-se trabalhar a partir da Análise de Discurso de linha francesa, pècheutiana, desenvolvida no Brasil por Orlandi (2013). Nesta análise, investigou-se o processo de construção da identidade docente através de como a prática significou para os cinco alunos de EPP 2.

## ■ O contexto da disciplina de EPP 2

O curso de Licenciatura em Matemática do IFMT/CNP foi criado em 2008. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (IFMT, 2008), o perfil profissional desejado para caracterizar o egresso, visa contemplar uma ampla formação técnico-científica, cultural e humanística, preparando o futuro profissional para que o mesmo tenha:

- autonomia intelectual que o capacite a desenvolver uma visão histórico-social, necessária ao exercício de sua profissão, como um profissional crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la;
- possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias e capacidade para compreender as necessidades dos grupos sociais e comunidades;
- constante desenvolvimento profissional, exercendo uma prática de formação continuada e que possa empreender inovações na sua área de atuação.

Para formar este profissional, o contributo do estágio curricular supervisionado está em proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações de prática profissional efetiva, criando a possibilidade de exercitar suas habilidades, de integrar-se ao campo

profissional, ampliar sua formação teórica na prática e possibilitar sua atuação e reflexão profissional, em experiência significativa.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (IFMT, 2008), o estágio curricular supervisionado, de natureza obrigatória, está articulado, na matriz curricular, através de quatro disciplinas de 108 horas cada: Estágio de Prática Pedagógica 1 (EPP 1), Estágio de Prática Pedagógica 2 (EPP 2), Estágio de Prática Pedagógica 3 (EPP 3) e Estágio de Prática Pedagógica 4 (EPP 4).

Em EPP 2, são cumpridas 36 horas para os encontros semanais de orientação e supervisão de estágio e 72 horas de atividades de estágio, com realização de observação e docência em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

### ■ A formação inicial no processo de construção da identidade docente

No Brasil, a formação inicial do professor ocorre nos cursos de licenciatura. A licenciatura, segundo Pimenta (2009), deve colaborar para a formação do professor, para a sua atividade docente, tornando-o capaz de mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática e também capaz de investigar sua própria atividade, possibilitando a permanente construção de seus saberes.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), conceituam o saber docente como o saber produzido pelo professor, enquanto sujeito individual, mas com múltiplas influências: sua história de vida, sua família, as experiências realizadas nas licenciaturas, seu processo de escolarização, cultura e valores que vivencia. Por isso, propõem uma formação inicial baseada na epistemologia da prática, ou seja, uma formação inicial que propicie o estudo do conjunto dos saberes realmente utilizados pelos professores no desempenho de suas tarefas no contexto do cotidiano escolar.

Nesse sentido, Tardif (2002) argumenta que a formação de professores, continuada e inicial, deve estar pautada na concepção de que professores e futuros professores são sujeitos do conhecimento:

(...) e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (Tardif, 2002, p. 242).

Assim, uma formação inicial que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e lhes propicie a prática reflexiva leva à construção gradual de uma identidade profissional, a partir da tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão.

Para Nóvoa (1992), no exercício da profissão cada professor vai construindo sua maneira de ser e estar na profissão, isto é, sua identidade docente. Ainda, segundo Pimenta (2009), a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história

de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2009, p.19).

Considerando que os saberes docentes são construídos no decorrer da formação profissional de todo professor, compreende-se que na formação do professor de matemática não é diferente, isto é, também cabe à formação inicial do professor de matemática desencadear o processo de desenvolvimento profissional, construindo e mobilizando saberes.

No Brasil, em 2003, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), elaborou o documento “Subsídios para a discussão de propostas para o curso de licenciatura em matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática”, onde há o destaque ao estágio curricular supervisionado neste processo de formação inicial, compreendido como integrante do corpo de conhecimentos do curso e que deve ter por objetivo:

(...) proporcionar a imersão do futuro professor no contexto profissional, por meio de atividades que focalizem os principais aspectos da gestão escolar, com a elaboração de proposta pedagógica, de regimento escolar, a gestão de recursos, escolha dos materiais didáticos, o processo de avaliação e organização dos ambientes de ensino, em especial no que se refere às classes de Matemática. (SBEM, 2003, p. 23)

Diante do exposto, compreende-se que o estágio supervisionado, nos cursos de Licenciatura em Matemática, é um tempo de aprendizagem num espaço propício para a produção de conhecimentos da atividade docente, para a mobilização dos saberes docentes dos futuros professores.

Na perspectiva da construção da identidade profissional, conforme Pimenta (2009), as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura devem propiciar a mobilização dos saberes da docência, isto é, os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos. Também Tardif (2002) considera a prática como caminho fundamental para a formação profissional. É na licenciatura, enquanto formação inicial, que começam a ser construídos os saberes, os valores e os comportamentos que forma o profissional professor e os períodos de estágio, em especial, são momentos em que esses conhecimentos são ressignificados pelos alunos, a partir de suas vivências no contexto real da escola e da sala de aula.

É diante da escola, dos alunos reais, num dado contexto, que são mobilizados e desenvolvidos os saberes docentes e que, por conseguinte, são constitutivos da identidade profissional. Afinal, os estágios, ao abrirem espaço para a realidade e para a vida e trabalho do professor, mediante as reflexões e críticas, ajudam a consolidar as opções e intenções da profissão, contribuindo à construção da identidade docente.

## ■ Metodologia

Esta pesquisa qualitativa traz a análise discursiva dos dados coletados por meio dos registros dos cinco alunos que realizaram EPP 2 em 2015.

Para a coleta de dados, utilizou-se os registros dos relatórios finais dos alunos, e para a análise dos registros, trabalhou-se com a Análise de Discurso de linha francesa, pècheutiana, através de Orlandi (2013). Com este referencial teórico e metodológico, inicialmente, analisou-se os textos, agrupando-os por semelhança de sentidos de sentimentos quanto à prática docente.

Na análise, investigou-se o processo de construção da identidade docente procurando compreender o modo como a prática (no Estágio Supervisionado) significou para os cinco alunos de EPP 2. Os sujeitos foram denominados de A, seguidos de um numeral, de 1 a 5.

## ■ Um ensaio de análise de discurso

Todo registro narrativo sempre é único, singular, resultante da forma particular de cada sujeito escrevê-lo. Nos registros dos alunos, estas singularidades foram percebidas; todavia, alguns dizeres sobre a prática docente se repetiram. E foram essas semelhanças que se analisou, por entender que elas podem contribuir na compreensão do processo de construção da identidade docente.

Os destaques nos textos são intencionais, para evidenciar as marcas linguísticas selecionadas para a análise do sentido de sentimentos em relação à prática docente.

As expectativas referentes à prática docente, mediante o contato com a realidade escolar, podem ser reforçadas positivamente ou desconstruídas. Nas formulações que seguem, os alunos manifestam estes sentidos: “No nono ano a experiência do estágio foi mais prazerosa, pois o diálogo com a turma era melhor, prestavam atenção, eram participativos.” (A4); “Percebi que havia conquistado a confiança deles, que me veem como alguém que pode ajudá-los a esclarecer suas dúvidas. Gostei disso.” (A2); “Acho que o objetivo não foi atingido, pois mesmo após a retomada do conteúdo, os alunos demonstraram dificuldades durante as atividades propostas” (A5); “A turma estava muito desinteressada na aula. Foi difícil prender a atenção deles nas atividades” (A3).

Nas marcas linguísticas “mais prazerosa” e “gostei disso” há o sentido de satisfação dos alunos estagiários pelo retorno dos seus alunos às suas ações e às atividades propostas. Assim como em “acho que o objetivo não foi atingido” e “foi difícil” denotam o sentido de insatisfação.

O sentido de satisfação pelo reconhecimento do outro aparece nos relatos de A1 e A3. Eles narram acontecimentos concernentes ao interesse em ver-se e sentir-se professor a partir do reconhecimento dos outros: A3, pelo reconhecimento por parte dos alunos e A1, também pelo reconhecimento do professor regente.

Percebo que contribuí para o aprendizado dos alunos. Uma prova disto foram as boas notas conquistadas por eles, tendo vários 8, 9 e até 10. Mas a maior prova penso que foi a marca que eu

consegui deixar na vida de muitos deles. Ser reconhecido por um aluno fora da escola ou ouvir um aluno dizer “eu aprendi com o senhor, professor”, com certeza é a maior motivação que um futuro professor pode ter (A3).

A turma do 8º ano C fez uma confraternização em despedida do estágio, fiquei muito feliz pelos alunos se dedicarem e organizarem esse momento que se tornou especial. Fiquei muito emocionada com as palavras dos alunos e com as do professor regente que me elogiou e incentivou a ir o mais alto que eu puder e continuar estudando para ser uma excelente profissional (A1).

As marcas linguísticas “contribuí”, “a marca que consegui deixar”, “ser reconhecido”, “fiquei muito feliz”, “fiquei muito emocionada”, “me elogiou e incentivou”, sinalizam para um sentido de satisfação atrelado à realização profissional que vem do reconhecimento e da perspectiva de tornar-se um bom professor. Estes enunciados denotam a polissemia, pois a satisfação não está somente no trabalho em si (planejar, executar e avaliar a aula), mas sim na valorização e na identificação a partir dos outros.

Nos relatórios, perpassa também a necessidade de se afirmarem como bons professores, relatando aquilo que aparentemente deu certo, como nos trechos que seguem: “Para intervir nas turmas, precisei me preparar mais, estudar mais, pois me deparei com minha própria dificuldade em conseguir ensinar, em alguns momentos” (A5); “A vontade de ensinar e de querer ser professora me provocam a rever a forma de pensar e agir no ensino da matemática” (A1). “Terminei meu estágio com uma sensação de que podia ser melhor. Mas aprendi muito” (A3). “O estágio propiciou-me muitos aprendizados, para meu amadurecimento pessoal e, sobretudo, profissional” (A4).

O sentido da aprendizagem sobre o fazer pedagógico está imbricado em formulações como “precisei me preparar mais”, “me provocam”, “podia ser melhor”, “mas” e “propiciou-me muitos aprendizados”. Ainda, é possível perceber que ao apresentarem suas reflexões e tentarem convencer os leitores quanto à qualidade do trabalho realizado, há a ocorrência da antecipação, que, conforme Orlandi (2013), é quando o sujeito se coloca no lugar do outro, do interlocutor, tentando prever o efeito que sua escrita terá; e, por isso, regula seu processo de argumentação para causar os efeitos desejados no leitor.

### ■ Considerações Finais

A experiência aqui relatada permite considerar que a disciplina de EPP 2 atingiu o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de aplicarem seus conhecimentos acadêmicos em situações de prática profissional efetiva, ampliando sua formação teórica e possibilitando sua atuação e reflexão profissional.

Considerando o contexto social, histórico e cultural onde estavam inscritos, os alunos estagiários praticaram determinados discursos, registrando, nos relatórios, as questões que lhes eram mais pertinentes, externando valores e representações sobre a prática docente.

O estágio supervisionado exerce um papel formador, tendo em vista que possibilita a construção dos saberes pedagógicos e a identificação com a profissão (ver-se e sentir-se professor) e segundo a análise dos relatórios, percebe-se que os alunos demonstraram refletir sobre o seu papel dentro do processo educacional, podendo-se inferir que estão em processo de significação da profissão.

Destarte, a análise contribuiu para a compreensão das reflexões dos alunos acerca da prática docente, que é elemento constitutivo do processo de construção da identidade docente.

### ■ Referências Bibliográficas

IFMT/CNP-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Campo Novo do Parecis. (2008). *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática. Campo Novo do Parecis*. Recuperado em 20 de junho, 2016, de <http://cnp.antigoportal.ifmt.edu.br/post/1000125/>

Nóvoa, A. (1992). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.

Orlandi, E. P. (2013). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

Pimenta, S. G. (Org.). (2009). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. (2003). *Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática: Uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. Recuperado em 3 de junho, 2016, de [http://www.academia.edu/4256113/SUBS%C3%8DDIOS\\_PARA\\_A\\_DISCUSS%C3%83O\\_DE\\_PROPOSTAS\\_PARA\\_OS\\_CURSOS\\_DE\\_LICENCIATURA](http://www.academia.edu/4256113/SUBS%C3%8DDIOS_PARA_A_DISCUSS%C3%83O_DE_PROPOSTAS_PARA_OS_CURSOS_DE_LICENCIATURA)

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991) Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 1(4), 215-233.