



## O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: RELAÇÕES ENTRE SABERES E IDENTIDADE DOCENTE

*THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN THE MATHEMATICS COURSE: RELATIONSHIPS BETWEEN KNOWLEDGE AND TEACHING IDENTITY*

DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p5-18.id74>

### Vera Cristina de Quadros

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (UNEMAT)

Professora (IFMT)

[vera.quadros@cnp.ifmt.edu.br](mailto:vera.quadros@cnp.ifmt.edu.br)

### Maria Elizabete Rambo Kochhann

Doutora em Educação para a Ciência (UNESP)

Professora (UNIFESSPPA)

[beterambo@gmail.com](mailto:beterambo@gmail.com)

**Resumo:** No ano de 2016, foi realizada uma pesquisa de mestrado, na área de Ensino, que analisou a contribuição do estágio curricular supervisionado no processo de construção dos saberes docentes dos estagiários. Dessa pesquisa, o presente artigo propõe-se um recorte do trabalho analítico, a fim de socializar as relações entre os saberes docentes e a construção da identidade docente que foram reveladas nos discursos dos estagiários. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com os sete estagiários do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Campus Campo Novo do Parecis, no decorrer do ano de 2016. Os dados foram produzidos em entrevistas semiestruturadas, submetidas aos procedimentos analíticos da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). Analisou-se que os estágios permitiram aos estagiários a primeira vivência da prática da profissão de professor e, com isso, assumiram um novo lugar, experimentando um novo olhar, o de ver-se professor. Puderam conhecer, sentir e ver-se em um novo lugar social e subjetivo, saindo do lugar de alunos para o lugar de professores. Ainda que de forma incipiente, mediatizados pelo outro (professores regentes, alunos, familiares, instituições de ensino), cada estagiário iniciou seu processo identitário, sua construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Formação inicial de professores. Estágio. Saberes docentes. Identidade profissional.

**Abstract:** In 2016, a master's degree research was carried out in the area of Teaching, which analyzed the supervised curriculum internship contribution in the construction process of teaching knowledge of trainees. From this research, the present article proposes to bring a cut, in order to socialize the relations between the teacher knowledge and the construction of the teacher identity. From this research, the present article proposes a cut of the analytical work, in order to socialize the relations between the teaching knowledge and the construction of the teaching identity, revealed in the discourse of the trainees. The field research was realized with seven Mathematics Degree Course of Federal Institute of Education, Science and Technology from Mato Grosso Campus Campo Novo do Parecis, in the year of 2016. The data was produced on semi structured interviews, subjected to analytical examinations of Discursive Textual Analysis, proposed by Moraes and Galiuzzi (2016). The results allowed the relation between the developed and the mobilized knowledge of the Mathematics Course students through the internship and the building of teacher's identity. After all, although in an incipient way, mediated by others (teachers, students, family, educational institutions), each trainee student started his/her identity process, building the ways of being in this profession.

**Keywords:** Mathematics teaching. Teachers initial formation. Internship. Teachers knowledge. Professional identity.



## 1 INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Matemática (CLM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Campus Campo Novo do Parecis (IFMT/CNP), em funcionamento desde 2008, objetiva ofertar sólida formação inicial, possibilitando uma visão ampla do conhecimento matemático e pedagógico, além de desenvolver valores no futuro profissional, como a busca constante pelo saber, o bom relacionamento pessoal e o trabalho em equipe.

Neste contexto, há o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que é parte integrante do currículo pleno do curso, caracterizando-se como experiência para o exercício profissional e aplicação das competências, habilidades, atitudes e saberes da sua formação. Ou seja, o ECS representa um dos pilares fundamentais na formação inicial dos futuros professores, constituindo-se espaço relevante na construção dos saberes necessários ao trabalho docente.

A condição de professora no curso de Licenciatura em Matemática do IFMT/CNP, responsável pelas disciplinas de Estágio de Prática Pedagógica 1 (EPP 1) e Estágio de Prática Pedagógica 2 (EPP 2), suscitou o interesse em investigar quais as contribuições dos estágios ao processo de construção dos saberes docentes dos licenciandos, na perspectiva de contribuir nas discussões sobre a qualidade da formação inicial ofertada e sobre a identidade desta licenciatura dentro do IFMT/CNP.

Partiu-se do pressuposto de que os saberes indispensáveis à formação dos professores também são elaborados nas práticas de ECS, pois a inserção na escola e na sala de aula faz do estágio uma oportunidade de reflexão aos licenciandos sobre sua futura profissão e as possibilidades de atuação.

Ao conceber o ECS como componente essencial na formação dos futuros professores de Matemática, devido à sua contribuição na formação prática, bem como sua relevância na formação do profissional crítico-reflexivo e na construção de sua identidade docente, emergiu o interesse em investigar a participação deste componente curricular no processo de construção dos saberes docentes dos futuros professores de Matemática. Assim o objetivo geral da pesquisa foi analisar a contribuição dos estágios curriculares supervisionados no processo de construção dos saberes docentes, na ótica dos licenciandos de Matemática do IFMT/CNP.

Da pesquisa, o presente artigo apresenta um recorte do trabalho analítico, a fim de socializar as relações entre os saberes docentes e a construção da identidade docente que foram reveladas nos discursos dos estagiários.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na revisão da literatura, buscamos aprofundar e ampliar o referencial teórico sobre formação de professores e saberes docentes e sobre o estágio curricular supervisionado na formação de professores de Matemática.

O desenvolvimento cognitivo do professor, segundo Shulman (1986), envolve sete dimensões de conhecimentos, que são:

- o conhecimento do conteúdo da matéria: é o domínio dos conhecimentos da disciplina;
- o conhecimento curricular: é o domínio específico de programas e matérias;
- o conhecimento pedagógico da matéria: implica o conhecimento da matéria para ensinar;
- o conhecimento pedagógico geral: refere-se ao domínio dos princípios gerais referentes à organização e gestão da sala de aula;
- o conhecimento dos alunos e das suas características: trata da importância de conhecer a individualidade de cada aluno;
- o conhecimento dos contextos: conhecer o aluno em situação de vida real e a comunidade;
- o conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais: refere-se ao domínio dos fundamentos teóricos que estruturam e legitimam a ação do professor.

Para Fiorentini (2005), há ainda outras dimensões dos saberes docentes, como a dimensão subjetiva (do saber ser professor-educador) e a dimensão da prática (do saber-fazer). Nesse sentido, o desafio posto tanto às disciplinas de formação específica quanto às disciplinas de formação didático-pedagógica nos cursos de Licenciatura é que formem professores também nestas dimensões, não ficando restritas à dimensão do saber acadêmico (da formação profissional, disciplinar, curricular e pedagógica).

Já Tardif (2002) apresenta um modelo de análise baseado na origem social. Conceitua o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). São saberes produzidos socialmente, de forma heterogênea, temporais, contextualizados e historicizados. Desta forma, os professores utilizam uma mescla de saberes, que constitui o que é necessário saber para ensinar: os seus saberes pessoais, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os saberes provenientes dos programas e livros



didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Nesta ótica, Fiorentini (2008) argumenta que somente uma formação inicial que proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que seja desenvolvida de forma reflexiva e investigativa sobre a prática possibilitará professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar.

Isso porque, como analisam Fiorentini e Oliveira (2013, p. 933), há a existência, na formação do professor de Matemática, de uma quase tricotomia entre:

(1) a formação matemática voltada quase exclusivamente à matemática acadêmica, sem estabelecer relações e problematizações com a matemática escolar e com a perspectiva didático-pedagógica; (2) a formação didático-pedagógica, geralmente dissociada da matemática acadêmica e das práticas reais (vigentes ou inovadoras) de sala de aula nas escolas atuais; e (3) a prática profissional, que trabalha uma matemática mais alinhada a uma tradição escolar e distante da matemática que a licenciatura privilegia [...].

Para romper com a tricotomia presente na maioria dos cursos de formação inicial do professor de Matemática, os autores argumentam que são necessárias mudanças em relação à prática e à pesquisa sobre formação de professores. Mudanças que promovam a formação do futuro professor de Matemática coerente às demandas sociais e culturais atuais, com a apropriação da dimensão relacional do saber matemático.

Mas isso, segundo Fiorentini (2005, p. 113), “[...] exige que a Licenciatura forme o professor com autonomia e competência para produzir e mobilizar saberes matemáticos adequados e possíveis a estes contextos [...] exige a formação de um profissional reflexivo e pesquisador de sua própria prática”.

Ele também argumenta que somente uma formação inicial que proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que seja desenvolvida de forma reflexiva e investigativa sobre a prática possibilitará professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar (FIORENTINI, 2008).

Isso é semelhante à argumentação de Perez (1999), que compreende a formação inicial do professor de Matemática como um momento importante para que o futuro professor adquira as características da classe dos professores de Matemática, isto é, incorpore a cultura profissional.

Compreende-se, pois, que a formação do professor de Matemática também é um processo contínuo, que a formação inicial é um dos momentos do processo de desenvolvimento



profissional, onde o futuro professor começa a desenvolver a sua identidade profissional, desenvolvendo e mobilizando saberes docentes.

Nesta ótica, Pimenta (2009, p. 8) faz a tecitura entre saberes docentes e identidade profissional, afirmando que “[...] a identidade do professor se baseia na tríade de saberes: das áreas específicas, dos saberes pedagógicos e dos saberes da experiência”. A autora afirma que quando iniciam a licenciatura, os licenciandos já têm saberes sobre o que é ser professor. Sabem, mas não se identificam como professores. Olham o ser professor e a escola sob o ponto de vista do ser aluno. Para que o processo de construção de identidade profissional ocorra, é necessária esta mudança do “ver-se aluno” para o “ver-se professor”. Os saberes sobre o que é ser professor precisam ser revelados, reconhecidos, analisados, refletidos e ressignificados. O desafio primeiro, pois, é provocar uma nova leitura, sob nova ótica; aprender a ver-se com novas “lentes” a realidade educacional – as lentes da docência.

Atualmente, considerando a demanda social e as fragilidades da formação inicial ofertada no Brasil, defende-se que o ECS deve ser o “[...] eixo central nos cursos de formação de professores, ao trazer a possibilidade de se trabalhar aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 29). Para as autoras, os cursos de licenciatura, como um todo, os estágios, as práticas, tudo ajuda a construir a identidade docente. Mas 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 do professor.

Com relação à prática e estágio, Fiorentini defende que

[...] os estágios, quando desenvolvidos sob a mediação da reflexão e da investigação sobre a prática, são fortemente contributivas para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, pois desenvolvem uma postura questionadora, problematizadora e investigativa sobre a própria prática, sobre suas ideias e concepções pessoais e sobre a prática educativa em geral. (Fiorentini, 2008, p. 49)

Igualmente, ao abrir espaço para a realidade escolar, mediante as reflexões e críticas, conforme Pimenta e Lima (2012), é possível que os estágios ajudem a consolidar as opções e intenções da profissão, contribuindo à construção da identidade do professor. Identidade esta que, para Nóvoa (1992), é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

## 2.1. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ECS NO CLM DO IFMT/CNP

De acordo com Projeto Pedagógico do Curso do CLM do IFMT/CNP (IFMT, 2014), na organização curricular identificam-se as seguintes características: curso seriado, de regime



semestral, ofertado no período noturno, organizado em oito semestres e com ECS a ser cumprido do quinto ao oitavo semestre.

Quanto ao ECS, é componente curricular definido como um processo de aprendizagem profissional que deve integrar o conhecimento adquirido pelo aluno em sala de aula à prática profissional e o estimular ao reconhecimento de habilidades e competências adquiridas em situações reais de vida e trabalho.

De acordo com o Regulamento de Estágio (IFMT, 2010), o ECS tem por objetivo oferecer condições concretas de investigação, análise, interpretação e intervenção com a realidade, ao proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações de prática profissional efetiva.

O ECS é de natureza obrigatória e tem a duração total de 432 horas, distribuídos em quatro disciplinas, assim denominadas: Estágio de Prática Pedagógica 1 (EPP 1), no 5º semestre; Estágio de Prática Pedagógica 2 (EPP 2), no 6º semestre; Estágio de Prática Pedagógica 3 (EPP 3), no 7º semestre; Estágio de Prática Pedagógica 4 (EPP 4), no 8º semestre.

São disciplinas de 108 horas cada. Destas horas, 36 são destinadas aos Encontros Semanais de Orientação e Planejamento e 72 horas são para as atividades de estágio. Em EPP 1, há observação e monitoria em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental; e, como continuação, em EPP 2, há o efetivo exercício de docência nestas mesmas turmas. Já em EPP 3, é realizada observação, monitoria e docência em turmas do Ensino Médio. E, em EPP 4, a observação, a monitoria e a docência ocorrem nas diferentes modalidades de ensino.

EPP1 e EPP 2 são articulados. Conforme expresso no PPC (IFMT, 2014, p. 45), a ementa de EPP 1 propõe o “Estágio supervisionado de monitoria desenvolvido em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas” e a ementa de EPP2 propõe o “Estágio supervisionado de regência desenvolvido em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas” (IFMT, 2014, p. 51).

Por isso, os estagiários realizam os dois estágios nas mesmas turmas, acompanhando-as no decorrer do ano letivo. Em EPP 1, conhecem o ambiente escolar, a prática docente do professor regente e criam vínculos com os alunos através de atividades de observação e monitoria. Depois, em EPP 2, desenvolvem a efetiva docência na mesma turma, com acompanhamento do professor regente e também do professor supervisor de estágio. E quanto à supervisão de estágio, também deve haver continuidade, ou seja, o professor que orienta e supervisiona EPP 1 continua o trabalho em EPP 2, para melhor acompanhar o processo de inserção do estagiário no cotidiano escolar e do início de sua prática docente.



### 3 METODOLOGIA

Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, tendo por campo de pesquisa o ECS desenvolvido no ano de 2016 no CLM.

Das disciplinas que compõem o ECS (EPP 1, EPP 2, EPP 3 e EPP 4), investigou-se os estágios realizados em turmas de Ensino Fundamental, ou seja, as disciplinas de EPP 1 e EPP 2, realizadas no primeiro e segundo semestres letivos de 2016, respectivamente.

Eram oito alunos matriculados nas disciplinas de EPP 1 e EPP 2 no ano de 2016. Destes, um não quis participar da pesquisa. Então, a pesquisa de campo foi realizada com os sete estagiários que concordaram em participar.

Para a produção de dados, optou-se pela entrevista, na forma semiestruturada. Foram realizadas três entrevistas com cada estagiário. A primeira entrevista ocorreu antes dos alunos iniciarem o EPP 1, no mês de junho de 2016. A segunda entrevista, ocorreu no ínterim do término do EPP 1 e início do EPP 2, no mês de agosto de 2016. A última entrevista, no mês de outubro de 2016, foi realizada após terem concluído o EPP 2.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Depois, transcritas e submetidas aos estagiários para sua apreciação e alteração, caso quisessem. Somente após suas aprovações, é que as narrativas constituíram-se no corpus desta pesquisa, assim identificadas: E1 para a primeira entrevista, E2 para a segunda e E3 para a terceira.

Ainda, para preservar o sigilo de suas identidades, na análise dos dados, os sujeitos estão identificados pelos pseudônimos que eles escolheram, a saber: Cristhina, Epsnoza, Jheniffer, Lucas, Macoblaide, Maurício e Nansi.

Para proceder a análise dos dados produzidos, foi adotada a Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2016), que neste contexto investigativo, configurou-se como um método de pesquisa e de análise qualitativo. A Análise Textual Discursiva tem como pressuposto a não neutralidade da leitura, pois a produção de sentidos que leva à compreensão do texto decorrem do sujeito que o lê. Destarte, a adoção deste procedimento analítico permitiu à pesquisadora elaborar sua versão a respeito da contribuição dos ECS no processo de construção dos saberes docentes dos sujeitos da pesquisa – os estagiários.

### 4 RESULTADOS

A identidade do professor é construída ao longo de sua carreira profissional. Todavia, segundo Pimenta e Lima (2012, p. 62), “[...] é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”.



Todo curso de licenciatura, por meio de sua proposta pedagógica e organização curricular, deve suscitar a construção da identidade profissional/de professor. O curso como um todo, as aprendizagens nas disciplinas e os projetos de ensino, pesquisa e extensão e as experiências e vivências dentro e fora da academia ajudam a construir a identidade docente. Mas é o estágio, especificamente, que alicerça esta construção, porque ao “[...] promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 67-68).

Embora o estágio não possa ser uma completa preparação para a docência, ele pode contribuir na construção da identidade docente por ser um espaço que possibilita tecer os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente: o sentido da profissão, o que é ser professor na atualidade, como ser professor, afirmação ou reafirmação da escolha por essa profissão.

Na construção da identidade docente, Tardif (2002) destaca que não é apenas um processo objetivo, racional, mas também um processo subjetivo:

Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2002, p. 108)

Nas entrevistas, realizadas em momentos distintos (início, meio e fim dos estágios), os estagiários responderam à questão “Você quer ser professor?”. Percebemos algumas mudanças nos discursos, dando indícios da construção da identidade profissional “pouco a pouco”. Percebemos também que os elementos emocionais marcam o processo de construção de identidade profissional. Os discursos dos estagiários foram compilados no Quadro 1, que segue:

Quadro 1 – Querer ser professor – os discursos

| Estagiários | Entrevista 1   | Entrevista 2   | Entrevista 3  |
|-------------|--|--|---|
| Cristhina   | “Não... Não... Nunca foi meu sonho, na verdade. Sempre gostei muito de matemática, adoro ajudar as pessoas assim uma hora ou outra, mas ser professora ainda não...” | “Eu me perguntei isso ontem [...] quem sabe?!”                                   | “Eu já tinha dito que não... e não e não e não e não, não, não, não (ritmando com o dedo em riste). Aí agora... [...] não sei (risos nervosos), não sei mesmo.” |
| Epsnoza     | “Na verdade, eu penso em dar aula, penso muito em dar aula de matemática ou dar aula na minha área de música ou alguma coisa   | “Olha, eu ainda não tenho cem por cento de certeza se eu quero ser um professor” | “Então, digamos assim, estou no meio termo... (risos)”  |

|            |   |   |   |
|------------|---|---|---|
|            | assim, mas não quero só dar aula, quero ir mais além.”  |   |   |
| Jheniffer  | “Quero [...] Eu quero ser professora de matemática. No momento ainda não mudei meu pensamento, até então. Quero sim.” | “Agora, fielmente, consigo dizer que quero ser professora. [...] Eu quero realmente viver desse mundo da educação. (risos)”   | “Quero, quero sim [...] eu me vejo, eu quero ser professora de matemática.”   |
| Lucas      | “Olha, eu não minto. Quando eu entrei no curso, eu não tinha realmente a ideia de ser professor assim.”               | “A cada momento que a gente tem essa experiência em sala e você vai conseguindo lidar com as situações, você vai tendo uma vontade maior de realmente fazer aquilo, de levar a diante.” | “Eu não tenho certeza do que que vai ser o meu futuro. Hammm, eu sei que se eu for ser um professor, eu quero ser um bom professor.”              |
| Macoblaide | “...é isso mesmo que eu quero, e vamos que vamos!”  | “Quero sim professora. É, quero sim ser professor, com certeza.”  | “Quero sim! Minha família vê em mim uma pessoa que realmente pode ajudar. Vou ser professor sim.”   |
| Maurício   | “É um ponto de interrogação pra mim ainda.”   | “Hoje eu tenho muita vontade mesmo de ser professor né, mas assim... se você pretende ser professor para o resto da sua vida... por toda a sua carreira, não.”                          | “Agora sim, eu posso dizer... eu quero ser professor! Eu quero! (sorriso). Porque eu não tinha toda aquela certeza, aquela convicção”.            |
| Nansi      | “Eu ainda não penso em ser professora. No momento, ainda não.”  | “Confesso que na primeira entrevista eu falei que estava assim meio na dúvida, não pensava muito, mas após a minha defesa do estágio um, fiquei bastante motivada, né...”               | “Não sei de qual série... ainda não vivenciei o ensino médio, não posso dizer que não, não posso dizer que sim... mas dos pequenos eu quero ser.” |

Fonte: Vera Cristina de Quadros. Elaboração a partir das transcrições das entrevistas, 2016.

Primeiramente, interessa-nos os sentidos revelados nos discursos. Frente ao questionamento sobre o “querer ser professor”, os discursos revelam sentidos de negação, dúvida, afirmação e reafirmação.

O sentido de negação é explicitado nos excertos “Não... Não...”, “ainda não”, “não tinha realmente a ideia”, “É um ponto de interrogação”, “ainda não penso”. Pela repetição, reforçam a ideia de que, embora estejam cursando uma licenciatura, não têm interesse algum em assumir a profissão.

O sentido de dúvida, presente nos excertos “penso em dar aula”, “quem sabe”, “não sei mesmo”, “estou no meio termo...”, “não tenho certeza”, “ainda não tenho cem por cento de certeza” e “assim meio na dúvida” revela incipientes reflexões de quem está sensibilizado, descobrindo a profissão e, por isso, põe-se a rever sua escolha profissional.

Podemos identificar o sentido de afirmação nos excertos “vai tendo uma vontade maior de realmente fazer aquilo”, “tenho muita vontade mesmo de ser professor”, “não quero só dar aula, quero ir mais além” e “ser professor para o resto da sua vida...[...] não”. Denotam que os



estagiários vivenciam a fase inicial de construção da identidade docente, quando já pensam em assumir a profissão, mas pensam subjetivamente, tendo por referência as emoções e representações sociais da profissão que emergem ao experienciarem a docência.

O sentido de reafirmação da escolha por essa profissão é manifestada nos excertos “quero sim”, “fielmente, consigo dizer que quero ser professora”, “isso mesmo que eu quero”, “quero realmente viver desse mundo da educação”, “eu me vejo, eu quero ser”, “Vou ser professor sim”, “eu quero ser professor” e “dos pequenos eu quero ser”. Analisamos que o sentido de reafirmação está associado a outra fase da construção da identidade docente, onde os estagiários começam a assumir subjetivamente e objetivamente a escolha profissional. Fase na qual, além de mobilizarem elementos emocionais, relacionais e simbólicos, os estagiários iniciam o domínio cognitivo e instrumental da função, mediante a interação com os professores e alunos das escolas de Educação Básica.

De acordo com Brzezinski (2002), a identidade profissional pode ser analisada em duas dimensões: a individual e a coletiva. Ela é individual tendo em vista que a identidade é constituída pela história de vida de cada professor. Mas também é coletiva, por ser uma construção que se dá no interior dos grupos sociais. E é a dimensão coletiva que confere ao professor, ao assumir a profissão, um papel e um status social.

Percebemos o papel e o status social conferido ao assumir a profissão nos discursos de Jheniffer e Macoblaide. Jheniffer quer “viver desse mundo da educação” e Macoblaide quer ser professor em virtude de suas obrigações familiares, ao externar “Quero sim! Minha família vê em mim uma pessoa que realmente pode ajudar”. Demonstam que almejam a carreira docente não somente pelo que experienciaram nos estágios, mas pelo sentido que essa escolha tem às suas vidas pessoais e profissionais.

Na perspectiva individual da identidade docente, cada estagiário, a partir de sua história de vida e do contexto específico no qual estagiou, demonstrou seu tempo e modo de construir a identidade profissional.

Epsnoza manteve o sentido de dúvida nas entrevistas, dando indícios de que sua forma de ver a profissão, constituída a partir de sua história de vida, foi reforçada no decorrer dos estágios, solidificando-a mais. Cristhina e Lucas, que iniciaram os estágios com o sentido de negação, no decorrer dos estágios, ressignificaram esse sentido, como sentido de dúvida. Nansi revela que, na medida em que interage mais no contexto escolar (observação, monitoria e docência), vai ressignificando os sentidos: o sentido inicial de negação é modificado para o sentido de dúvida e depois para o sentido de afirmação. Maurício, também vivencia percurso



similar, com a especificidade de que principia com o sentido de dúvida, transformando-o em sentido de afirmação e, por fim, em sentido de reafirmação da escolha.

Macoblaide e Jheniffer iniciam os estágios com o sentido da afirmação e avançam, aprofundando-o, atribuindo o sentido de reafirmação. Considerando sua inexperiência com a docência, analisamos que o sentido de afirmação foi constituído a partir de suas histórias de vida e do valor social que atribuem à profissão docente.

A produção de sentidos e as ressignificações explicitadas pelos estagiários permitem inferir que, no decorrer dos estágios, estabeleceram relações entre alguns elementos constitutivos da identidade docente, como o:

[...] significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à 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)

Quando essas relações são estabelecidas, principia a tecitura dos fundamentos e das bases identitárias de profissão docente. É aqui que os saberes docentes se relacionam com a construção da identidade profissional. Os saberes docentes desenvolvidos e mobilizados possibilitam o ingresso numa carreira profissional, na qual se deve mostrar do que é capaz, que tem segurança emocional em relação aos alunos, que consegue enfrentar problemas e resolvê-los (turmas difíceis, conflitos, relações às vezes tensas com os pais, etc.), que consegue interagir com alunos e colegas de profissão (professores, técnicos, gestores).

Diante do exposto, parece ser possível considerar que o estágio de Ensino Fundamental do CLM do IFMT/CNP, ao inserir os estagiários no cotidiano escolar por um período de tempo maior, contribuiu na formação desses, pois ao mobilizarem e desenvolverem saberes, refletiram sobre as opções e intenções da profissão, suscitando-lhes a construção da identidade de professor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao questionamento sobre o “querer ser professor”, os estagiários revelaram em seus discursos os sentidos de negação, dúvida, afirmação e reafirmação. O sentido de negação, quando afirmaram não ter interesse em assumir a profissão. O sentido de dúvida, quando se demonstraram sensibilizados por estarem descobrindo a profissão e dispostos a reverem suas escolhas profissionais. O sentido de afirmação foi revelado quando eles começaram a pensar em assumir a profissão de professor, vivenciando a fase inicial de construção da identidade docente. E o sentido de reafirmação quando demonstraram intenção de assumir subjetivamente



e objetivamente essa escolha profissional, mobilizando elementos emocionais, relacionais e cognitivos (os saberes docentes).

A produção de sentidos e as ressignificações explicitadas pelos estagiários permitiram-nos inferir que, no decorrer dos estágios, os saberes docentes mobilizados e desenvolvidos possibilitaram a reflexão sobre as opções e intenções da profissão, suscitando-lhes a construção da identidade de professor.

Consideramos que ao findarem EPP 1 e EPP 2 o sentido do “ser professor” começa a ser significado pelos estagiários, mediante suas experiências na prática da profissão, as relações tecidas e suas reflexões. Tanto que, quando inquiridos sobre o próximo estágio, que será no Ensino Médio, declararam-se estar ansiosos, empenhados em se preparar, em estudar os conteúdos matemáticos, em descobrir como será a relação com adolescentes e jovens.

Parece-nos que a vivência dos estágios permitiu-lhes perceber e compreender que, nesta profissão, sempre há o que aprender. Foram iniciados na vida profissional, através dos estágios, descobrindo que têm muito que aprender, tendo que “[...] procurar as oportunidades de desenvolvimento profissional adequadas às suas necessidades e objetivos [...]” durante toda sua carreira profissional (PONTE, 2008, p. 167).

Consideramos pois, que EPP 1 e EPP 2 propiciaram aos estagiários mobilizarem e desenvolverem saberes necessários à prática profissional mas também os auxiliou a “[...] verem-se professores, interiorizando o respectivo papel e sentindo-se bem nele, sentindo-se como membros da classe docente e capazes de usar os recursos próprios da profissão” (PONTE, 2008, p. 167).

Embora a pesquisa objetivasse analisar a contribuição ou não das disciplinas de EPP 1 e EPP 2 do CLM do IFMT/CNP para a mobilização e/ou desenvolvimento de saberes docentes nos licenciandos, ela foi ampliada. Assim, além dos resultados nos permitirem considerar que a forma como EPP 1 e EPP 2 estão organizados e articulados no CLM efetivamente contribuiu para que os estagiários mobilizassem e, principalmente, desenvolvessem vários saberes profissionais necessários à docência, também possibilitou relacionar esses saberes docentes dos estagiários com seus processos de construção da identidade docente.

Destarte, consoantes com Pimenta e Lima (2012, p. 102), consideramos que o estágio supervisionado para alunos que ainda não exercem o magistério, como os estagiários que acompanhamos, foi um “[...] espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso” e, em especial, foi “[...] uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas”.



No entanto, exatamente pela compreensão de que os discursos são construídos, desconstruídos e ressignificados em contextos específicos e historicamente situados, temos ciência da provisoriedade de nossas considerações. Detivemo-nos a investigar a mobilização e a produção de saberes docentes sob a ótica dos estagiários. Mas daqui decorrem inúmeras possibilidades investigativas, como: a) enriquecê-la, incluindo os demais sujeitos envolvidos, corresponsáveis pelo processo formativo dos futuros professores, como professores formadores, coordenação de curso, e professores regentes; b) realizar uma investigação comparativa, de médio ou longo prazo, para verificar se resultados similares ocorrerão com novos grupos, com as turmas que realizarão EPP 1 e EPP 2 nos próximos anos; c) ampliá-la, pesquisando como os estágios, em todas as licenciaturas ofertadas no IFMT, têm efetivamente contribuído na formação profissional dos futuros professores.

## REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

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

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, D. ; OLIVEIRA, A. T. C. C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Boletim de Educação Matemática**, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IFMT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Campo Novo do Parecis. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Versão atualizada. (1ª versão, 2008). Campo Novo do Parecis, 2014. Documento impresso.

IFMT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Campus Campo Novo do Parecis. **Regulamento de estágio supervisionado na Licenciatura em Matemática**. Campo Novo do Parecis, 2010. Documento impresso.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. rev. e amp. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Ed., 1992. p. 11-61.



PEREZ, G. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M.A.V. **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 263-282.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, J. P. **Investigar a nossa própria prática**: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. 2008.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Research**, v. 15, n 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª e. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, v. 4, p. 215-234, 1991.

**Submetido em: 15 de agosto de 2017.**

**Aprovado em: 23 de novembro de 2017.**