

Organizadores:

**Carlos Ventura Fonseca
Camille Johann Scholl
Gláucia Helena Motta Grohs**

ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA NA UFRGS (2017-2023):

**EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS
DE NOSSAS LICENCIATURAS**



Organizadores:

Carlos Ventura Fonseca
Camille Johann Scholl
Gláucia Helena Motta Grohs

ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA NA UFRGS (2017-2023):

**EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS
DE NOSSAS LICENCIATURAS**



1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Diagramação:

Editora TerriED

Revisão:

dos organizadores.

Capa:

Eduarda Johann Scholl

CAPÍTULO 12

A PRÁTICA DA OBSERVAÇÃO NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA: O QUE OBSERVAR? POR QUÊ?

Andréia Dalcin¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-42-B

Ao iniciar uma atividade de estágio de docência, é comum solicitar-se que os licenciados e licenciandas realizem um período de observação nas escolas. Nesse texto, a proposta é discutir a prática da observação presente nos três Estágios de Docência em Educação Matemática dos cursos de Licenciatura em Matemática noturno e diurno da UFRGS, trazendo indicativos e reflexões sobre o que observar e o porquê de tal prática ser necessária e relevante para a formação docente.

Os estágios não são o primeiro contato que os licenciados e licenciandas em matemática têm com a escola, pois em outros componentes que integram “a prática como componente curricular”, alguns projetos de extensão e nas atividades do PIBID, já são propiciadas aproximações com a escola. No entanto, é nos estágios que a experiência com a docência se intensifica e individualiza, na medida em que os licenciandos e licenciandas passam a atuar como regentes de turmas, vivenciando intensamente a rotina da escola por um determinado tempo, tendo que planejar, atuar e avaliar de forma sistemática e supervisionada. Os estágios são um divisor de águas entre o que se idealiza como escola, como uma

¹ Departamento de Ensino e Currículo/ Faculdade de Educação. Atua no curso de Licenciatura em Matemática. E-mail: andrea.dalcin@ufrgs.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3679337032190887>

aula, e o que efetivamente acontece no cotidiano das escolas. É nesse momento do curso, que muitos licenciandos e licenciandas se percebem/ descobrem/ sentem efetivamente professores e professoras. É também nesse momento que são provocados a “olhar” para a escola, não mais como ex-alunos ou ex-alunas, não como docentes regentes com todas as atribuições inerentes à profissão, mas como professores e professoras ainda em formação, sendo continuamente instigados a experimentar, criar, conhecer, errar, corrigir, pensar, imaginar, sonhar, lidar com ansiedade, conflitos, sentimentos contraditórios, alegrias e frustrações, conviver com alunos, alunas, alunes, pais, colegas professores/as, equipe diretiva, com a/o supervisor/a de estágio e o/a orientador/a da universidade. Iniciar esse processo com um exercício direcionado de observação tem se revelado uma boa estratégia, e é nessa perspectiva que entendo ser importante demarcar alguns indicadores sobre o que efetivamente observar quando se adentra uma escola.

COMEÇAR PELO INÍCIO: O NOME DA ESCOLA

Toda escola tem um nome. Anne Frank, Júlio de Castilhos, Caldas Júnior, Dolores Alcaraz Caldas, General Flores da Cunha, Emílio Massot, Engenheiro Agrônomo Pedro Pereira, são alguns nomes de escolas de Porto Alegre, palcos de estágio dos licenciandos e licenciandas da UFRGS. É relativamente comum pessoas circularem e conviverem anos em uma escola conhecendo pouco ou nada sobre aqueles e aquelas que dão nome a escola ou mesmo sobre a história da escola. Conhecer a trajetória, os movimentos e pessoas envolvidas na criação é relevante para que se construa, perceba ou ressignifique elementos da identidade da escola.

O nome é um dos primeiros e principais símbolos de identificação da escola e pode sinalizar uma maior ou menor relação desta com a comunidade local e a sociedade em geral. O nome poder ser uma decisão do governo local, uma ação externa à comunidade escolar, vinculada a uma política pública, a exemplo das

escolas Brisoletas², também conhecidas como “escolinhas do Brisola”, e também o nome pode ser uma referência a personagens históricos, a exemplo de Júlio de Castilhos ou General Flores da Cunha; ou ainda a escola pode ter seu nome advindo de uma movimentação da comunidade que deseja dar destaque para uma professora, um morador da comunidade ou mesmo expressar uma devoção religiosa. De qualquer modo, a força que o nome de uma instituição educativa exerce não é ignorada pelos gestores e representantes da política. Dar o nome de agentes políticos, militares, pessoas influentes na sociedade ou na localidade, constitui-se como uma prática que corrobora e ajuda a legitimar sistemas de governo e políticas públicas, pois se registra na memória coletiva não apenas nomes, mas o que tais nomes representam e simbolizam.

Nesse sentido, o esquecimento também é algo ser problematizado. O esquecimento acompanha toda e qualquer ação que envolve o exercício de memória. Assim como o indivíduo esquece, pelos mais variados motivos, a coletividade também esquece.

É interessante observar que existem instituições que fazem um esforço para manter viva a história de seu “patrono” e de sua criação, já outras, nos parece, quando não há uma participação efetiva da comunidade no cotidiano da instituição, o esquecimento prevalece e não incomoda. A reação das pessoas, professores, pais e alunos ao serem questionadas sobre o porquê o nome da escola ou creche é interessante de ser observada. (DALCIN,2013, p.138).

Diante disso, observar a escola pressupõe, entre outras coisas, buscar e conhecer elementos da história e identidade da escola, estando atento para os silenciamentos, esquecimentos e registros que se tem sobre a escola. Identificar elementos que caracterizam, diferenciam ou particularizam uma determinada escola é algo importante, que contribui para que se estabeleça uma relação de identificação e pertencimento com a escola.

² Cridas entre 1959 a 1963 no Rio Grande do Sul, quando Leonel Brizola, era governador e implementou o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”

A ARQUITETURA E OS ESPAÇOS DA ESCOLA

A arquitetura de uma escola diz muito sobre o modo como ela funciona e sua função social, sendo um dos elementos que integra a *cultura escolar* entendida como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIÁ, 2001, p.10)

A arquitetura de uma escola demarca um lugar específico em que valores, hierarquias, comportamentos e condutas são transmitidos e aprendidos. Olhar para a os diferentes espaços que constituem a escola: a fachada, entrada, banheiros, sala da direção, sala de professores, salas de aula, refeitório, quadras de esporte, cozinha, biblioteca, laboratórios, disposição dos prédios... diz muito sobre a escola, os princípios morais e educativos que a norteiam. A arquitetura escolar tem mudado ao longo do tempo e adequa-se aos valores e costumes da sociedade em que está inserida e da proposta pedagógica que orienta a escola. Estudos que mostram essas mudanças ao longo da história podem ser encontrados em Bencostta (2005), Menezes (2004), nos artigos do Dossiê “Arquitetura escolar: diálogos entre o global, nacional e regional na história da educação”³ publicado em 2019, na Revista História da Educação, dentre outros vários estudos já realizados.

A escola tem salas ambientes, laboratórios, os estudantes têm contato direto com os livros da biblioteca, há uma capela, refeitório? Existe diferenças entre a localização, tamanho da sala, das mesas, cadeiras e vasos sanitários em ambientes que transitam e estudam crianças pequenas? Essas e outras perguntas e respostas nos permitem conhecer o interior da escola na sua intimidade,

3 Dossiê organizado pelos professores Dra. Tatiane de Freitas Ermel e Dr. Marcus Levy Bencostta, com a intenção de rememorar os 20 anos da publicação no Brasil da obra dos professores Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago, intitulada “Currículo, Espaço e Subjetividade: arquitetura escolar como programa” (1998). Disponível em <https://www.scielo.br/j/heduc/i/2019.v23/>

nos fazem pensar sobre quem ali circula e como habita. Existe uma lógica que orienta as escolas, mesmo que por vezes essa lógica não seja explicitada ou de domínio de todos, mas perceber os padrões, os silenciamentos (inexistência, por exemplo, de espaços adaptados, rampas de acesso...), as precariedades (paredes com infiltrações, precisando de pintura, janelas sem vidros, sujeira...) ou ainda as particularidades (hortas, atelier, sala de música...) associadas às regras e posicionamentos de professores e estudantes frente à escola nos permitem conhecer essa lógica. Em síntese, o espaço escolar possui sua própria lógica, uma lógica social

derivada de sua condição de lugar e território ocupado, demarcado, desenhado, construído e utilizado para uma finalidade ou função determinada. Uma “lógica” que, no caso do espaço escolar, o constitui como “objeto social” (VIÑAO, 2005, p. 44).

Um olhar atento e crítico para os espaços da escola, para a materialidade que ali está em seus detalhes, a exemplo de quadros (de presidentes da república, santos católicos ou imagens religiosas, fotografias...), crucifixos, grafites, frases nas paredes e portas dos banheiros, cartazes nos murais e na sala dos professores, pode gerar reflexões interessantes que colocam em diálogo elementos da cultura local, da política, da história e do tempo presente. Reflexões que problematizam a complexidade da escola, a partir dos espaços e objetos, seus significados e simbolismos.

O COTIDIANO DA ESCOLA

Observar o cotidiano da escola é, entre outras coisas, buscar perceber o tempo da escola, os modos de fazer, as rotinas, costumes, comportamentos, padrões e especificidades que a caracterizam.

É na escola que se aprende desde muito cedo a organizar o tempo em rotinas, em frações de tempo: tempo da merenda, da ida ao banheiro, das provas, das festividades e das férias. É também na escola que se exercita o convívio com o outro, para além do grupo familiar mais próximo. É preciso aprender a

conviver, repartir, socializar, se impor, ouvir e ser ouvido, negociar, transitar por entre os diversos grupos, lidar com a popularidade e a indiferença, perceber as relações de poder, hierarquia e isso tudo no dia a dia, sendo cada dia um dia único, que no conjunto de 10, 15 anos de escolarização lhe garantirão, ao menos teoricamente, a condição de cidadão. Em síntese, é preciso aprender as “maneiras de fazer” que “constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural” (CERTEAU, 1994, p. 41). E, as maneiras de fazer são muitas, criadas, recriadas, inventadas e reinventadas no interior da escola, como modos de subverter, inverter, ignorar ou mesmo fortalecer relações de poder.

Olhar para a escola na perspectiva de buscar as diferentes práticas que emergem no cotidiano e analisá-las, possibilita abrir a “caixa preta” da escola, expressão utilizada em várias áreas como metáfora para o desconhecido. Acessar a “caixa preta” da escola, por meio da observação do cotidiano é problematizar o que muitas vezes é mascarado, não dito ou simplesmente ignorado sobre o que acontece no interior das escolas e ainda acessar o que é produzido de conhecimento, tanto em aspectos pedagógicos como de saberes culturais e sociais. Pois, a escola é também uma instituição onde se produz conhecimento e, muitas vezes, tais conhecimentos ficam restritos à escola ou são vistos pelos demais setores da sociedade como inferiores, menos importantes, desconsiderando-se o potencial criativo, investigativo e inventivo presente no fazer cotidiano das práticas de professores, professoras e estudantes.

Aproximar-se do cotidiano implica em dar voz aos sujeitos da escola. Nesse sentido, entrevistas com professores, professoras, estudantes, equipe diretiva são estratégias que criam espaços de escuta e compartilhamento. Uma escuta atenta para os detalhes que vão da organização do currículo, participação da construção do projeto político pedagógico da escola, formação e tempo de atuação dos/ das docentes, percepções dos estudantes sobre a matemática e as aulas de matemática, revela mais do que informações sobre a escola e as práticas que nela são vivenciadas, constitui-se como um processo investigativo que coloca a escola, as pessoas e suas práticas em diálogo.

AO FINAL, A AULA...

Há um certo ritual que permeia o imaginário de muitos dos alunos que chegam ao estágio. Uma “boa aula de matemática” inicia com uma explicação do professor sobre algum conceito, conteúdo ou procedimento, seguida de exemplos e uma sequência de exercícios que vão dos mais simples aos mais complexos. Desconstruir esse ritual e problematizar o que seria uma aula de matemática é um dos principais desafios quando se iniciam as atividades do Estágio. Até porque, é usual que nas observações será justamente com esse ritual que os licenciandos e licenciadas irão se deparar nas aulas de matemática, com poucas exceções, nos últimos tempos.

Olhar para a aula de matemática como um espaço de experimentação e experiência tem sido um exercício a que tenho provocado os estagiários e estagiárias. Experimentação no sentido de experimentar diferentes metodologias, recursos, modos de exposição, organização do espaço da sala de aula, organização e condução dos exercícios e problemas, valorizando práticas que coloquem os alunos e alunas em ação, seja manuseando régua e compasso, sólidos geométricos, geoplanos, materiais de contagem, usando tecnologias digitais, escrevendo no quadro com o professor, produzindo algo (vídeo, fotografia, exercício) ou resolvendo problemas em grupos. Experiência no sentido atribuído por Jorge Larrosa, como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p.21), sendo que o conhecimento construído a partir da experiência é um conhecimento diferente daquele científico. Segundo o autor, esse saber é resultado da relação entre conhecimento e vida humana, despertado a partir daquilo que nos toca, atravessa.

A observação de aulas de matemática é parte desse exercício de experimentação e experiência ao qual estagiários e estagiárias se submetem. O que a sala de aula lhes causa? As falas dos professores e professoras, o modo como conduzem as aulas, as táticas desenvolvidas pelos estudantes na relação com os/as docentes

e o que está sendo ensinado, são exemplos de elementos a serem observados e sobre eles é preciso “pôr-se a pensar”.

Um personagem presente em todas as aulas de matemática e sobre o qual é preciso “pôr-se a pensar” é o quadro negro, um dispositivo histórico que acompanha a escola moderna praticamente desde sua origem. O que seria do professor de matemática sem o quadro negro? Atribui-se sua invenção a João Batista de La Salle, que escreveu em 1706 no Guia das Escolas Cristãs⁴

Em cada classe em que se escreve em linhas, haverá um grande quadro, com largura de ... pés, e a altura de ..., contendo dois painéis, sobre cada um dos quais se possam escrever operações da aritmética, excetuada a divisão e as operações que dela dependam, para as quais é necessário um painel inteiro. Esse quadro deve estar preso à parede, no local mais adequado, a parte inferior à altura de cinco pés do chão e a parte inclinada meio pé para frente. Também será preciso que os dois painéis desse quadro estejam pintados com óleo de cor preta, para que se possa, com giz, fazer sobre ele as operações. (LA SALLE, 2012, p. 85).

O quadro negro viabiliza o ensino das quatro operações, pois permite que o movimento de escrever, apagar, escrever novamente aconteça, de modo que se imprima no quadro o movimento de pensamento que orienta o desenvolvimento de um algoritmo matemático.

Era condição, que todos os alunos de um mesmo nível, um após o outro, sem exceção, fizessem uma operação de sua lição no quadro negro, lembrando que as operações seriam apresentadas das mais simples as mais difíceis. E “caso o mestre utilize termos que o aluno não entenda, isto é, termos próprios da aritmética, ele lhes explicará todos e fará com que os repita antes de passar adiante” (LA SALLE, 2012, p. 87). A repetição e a memorização eram os alicerces do aprendizado das operações aritméticas. (DALCIN, 2018, p. 462)

⁴ O Guia das Escolas Cristãs é fruto das experiências acumuladas e discutidas entre os Irmãos das Escolas Cristãs nos primeiros 25 anos após a criação da primeira escola lassalista na França, com primeira versão manuscrita divulgada em 1706 e primeira impressão em 1720. Segundo o prefácio da edição de 2012, o Guia divide-se em três partes, embora na edição de 1720 se faça menção somente às duas primeiras. Isso porque a terceira foi localizada em 1953 pelo Irmão Joseph D’Haese, em manuscrito, e inserida a sua versão impressa, sendo também anexada à versão de 2012. Na primeira parte, são tratadas as atividades da escola e o que se faz nela, desde a entrada até a saída. A segunda parte expõe os meios necessários e úteis, dos quais os mestres devem servir-se para estabelecer e manter a ordem nela. A terceira parte trata, primeiro, dos deveres do Inspetor das Escolas; segundo, do cuidado e empenho que deve ter o formador dos novos mestres; terceiro, das qualidades que os mestres deverão possuir ou adquirir, da conduta que devem ter para desempenharem bem as obrigações escolares; quarto, dos deveres dos alunos (LA SALLE, 2012, p. 20; DALCIN, 2018, p. 456).

Jorge Larrosa chama atenção para o potencial do quadro negro no tempo presente, uma vez que o professor e professora ao fazer uso do quadro negro, nesse movimento de escrita e reescrita, captura a atenção dos alunos “já que nele não se escreve qualquer coisa, mas apenas se registra o que é importante enfatizar e lembrar” (LARROSA, 2018, p. 31). Na contramão das apresentações em PowerPoint e dos textos do livro didático, “durante a aula o quadro-negro mantém um caráter único; ‘poderíamos dizer que a lousa está viva’, porque permite ir criando” (LARROSA, 2018, p. 31), ir se produzindo gradativamente uma ideia.

Observar como professor, professora, alunos e alunas fazem uso do quadro negro, bem como do caderno, do livro didático (quando é utilizado), das folhas impressas com enunciados de exercícios ou de algum outro recurso explorado na aula, pode gerar algo interessante. Observar para além do conteúdo matemático envolvido, se está bem “explicado”, mas olhar para o como se dá as interações entre os participantes da aula, conteúdo, procedimentos pedagógicos, enunciados... olhar para a aula como um todo, na sua complexidade.

O ESTÁGIO COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE DIFERENTES OLHARES E NARRATIVAS

O momento do estágio não deveria ser entendido como um momento de preparação para o futuro, de preparação para um professor que virá a ser, mas como um lugar de possibilidades para se experienciar o presente, de se perceber, sentir, estar professor e professora, pelo tempo que se tem, na escola em que se está. Não é um momento de simulação de uma realidade ou de aplicação da teoria na prática. O estágio é uma realidade, a escola é real e única, não é possível parar o jogo e voltar uma fase, repetir a aula até ficar boa.

Lidar com a frustração, perceber que o planejado não foi executado ou que todos os alunos e alunas foram mal em uma prova requer honestidade e resiliência. Lidar com o sucesso de uma atividade, com as perguntas inesperadas, com a despedida no último dia de aula do estágio requer entrega e leveza.

O momento do Estágio provoca essa mistura de sentimentos e, principalmente, é um lugar de construção de diferentes olhares e percepções sobre a escola. Uma oportunidade para o licenciando e licencianda abrirem-se para o exercício do “olhar”, e por meio da observação sistemática capturarem diferentes cenas da escola, como que fotografias, que possam ser analisadas a partir de diferentes perspectivas e abordagens, de modo a ser possível, ao final das observações, a produção de uma narrativa sobre a escola. Uma narrativa única, fruto da experiência vivida de cada estagiário e estagiária, lembrando que, como nos coloca Walter Benjamin, a narrativa “não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos” (BENJAMIN, 2012, p. 204).

REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In BENAJMIN, W. **Obras Escolhidas Volume – I. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DALCIN, Andreia. La Salle e a formação de mestres-professores: as orientações contidas no guia das escolas cristãs para o ensino da aritmética. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 447-467, abr. 2018.

DALCIN, Andréia. Educação infantil em Cuiabá: o que os nomes das escolas podem nos dizer? In: MONTEIRO; PALMA; CARVALHO (Orgs). **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. Cuiabá: Edufmat, 2013.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

LA SALLE, João. Batista de. **Guia das escolas cristãs**. Tradução de Edgard Hengemüler. Canoas: Unilasalle, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [online]. n.19, p.20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> . Acesso em 05 Set. 2023.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MENEZES, Maria. (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.