




ARTIGO

 <https://doi.org/10.47207/rbem.v2i01.12017>

Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem na licenciatura em Matemática

LIMA, Ana Cristina de Souza

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM-UEPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2890-5533>. E-mail: cris.acsl@gmail.com

BARBOZA, Pedro Lucio

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutor em Ensino, Filosofia e História da Educação – UFBA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4118-8201>. E-mail: plbcg@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo integra uma pesquisa de mestrado e objetiva investigar as expectativas de futuros professores de matemática em relação ao estágio supervisionado. Entendido como tempo de ensino e aprendizagem da docência, ao inserir os futuros professores nas escolas, o estágio é uma oportunidade para que conheçam de perto a realidade escolar, sendo também um momento de preparação para possíveis situações que enfrentarão durante a docência. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, com os dados obtidos de forma remota, devido a pandemia da Covid-19, por meio de uma entrevista semiestruturada, realizada com vinte alunos do último ano de um curso de licenciatura em matemática de uma Universidade Pública do Nordeste Brasileiro. Os resultados da análise dos dados evidenciam que o estágio supervisionado contribui para a construção da identidade docente dos futuros professores de matemática ao permitir o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, enfrentando alguns dos desafios que possam surgir no exercício da docência e fortalecendo sua postura profissional.

Palavras-chave: Estágio. Formação de professores. Identidade docente.

Supervised Internship as learning space in licensing Mathematics

Abstract: This article is part of a master's research and aims to investigate the expectations of future mathematics teachers in relation to the supervised internship. Understood as teaching teaching and learning time, when inserting future teachers in schools, the internship is an opportunity for them to get to know the school reality up close, and it is also a time of preparation for possible situations they will face during teaching. This is a research with a qualitative approach, with data obtained remotely, due to the Covid-19 pandemic, through a semi-structured interview, conducted with twenty students of the last year of a degree course in mathematics at a Public University of the Brazilian Northeast. The results of the data analysis show that the supervised internship contributes to the construction of the teaching identity of future mathematics teachers by allowing the improvement of their pedagogical practices, facing some of the challenges that may arise in the exercise of teaching and strengthening their professional posture.

Keywords: Internship. Teacher training. Teaching identity.



Práticas Supervisadas como espaço de aprendizado em Matemáticas grado

Resumen: Este artículo es parte de una investigación de maestría y tiene como objetivo investigar las expectativas de los futuros profesores de matemáticas en relación con las prácticas supervisadas. Entendido como tiempo de enseñanza y aprendizaje de la enseñanza, al insertar a los futuros docentes en las escuelas, la pasantía es una oportunidad para que conozcan de cerca la realidad escolar, así como un momento de preparación para posibles situaciones que enfrentarán durante la docencia. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, con datos obtenidos de forma remota, debido a la pandemia Covid-19, a través de una entrevista semiestructurada, realizada a veinte estudiantes de último año de la carrera de matemáticas en una Universidad Pública del Nordeste brasileño. Los resultados de las análisis de datos muestran que la pasantía supervisada contribuye a la construcción de la identidad docente de los futuros docentes de matemáticas al permitir la mejora de sus prácticas pedagógicas, enfrentando algunos de los desafíos que pueden surgir en el ejercicio de la docencia y fortaleciendo su postura profesional.

Palabras clave: Pasantía. Formación de profesores. Identidad docente.

Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa indispensável na formação inicial de estudantes dos cursos de licenciatura. Sendo uma atividade curricular obrigatória, o estágio deve constituir-se em momento de experiências importantes em que o licenciando vivencie o ambiente escolar, o cotidiano da sala de aula, considerando a escola como ambiente de formação e favorecedor de aprendizagem da docência, estabelecendo um diálogo entre a teoria estudada na Universidade e a prática nas escolas-campo de estágio.

Pesquisas que investigam as influências do estágio para professores em início de carreira (SILVA; OLIVEIRA, 2021; FARIA *et al*, 2021) sugerem a necessidade de integração efetiva do estágio de forma colaborativa ao currículo dos cursos de licenciatura para a obtenção de melhores resultados na formação.

Sousa, Albuquerque e Alves (2016) argumentam que o estágio possibilita a formação da identidade profissional do professor de matemática, porque amplia a visão e oferece uma base teórica e metodológica que pode ser considerada valiosa para a atuação profissional.

Consideramos como uma das razões que justificam esta pesquisa, o fato que o estágio supervisionado deve ser visto como um campo de conhecimento que permite aos professores em formação conhecer a realidade escolar e suas especificidades, oportunizando um ambiente

de trocas de experiências, no qual poderão ser capazes de pôr em prática as teorias estudadas e desenvolver sua capacidade reflexiva sobre a própria prática docente.

Segundo Lima (2012), na escola, as atividades de estágio devem ir além da percepção de sala de aula de forma isolada, desenvolver uma compreensão atenta aos processos de ensino e aprendizagem. Acrescente-se, ainda, que para Pimenta (2010), o estágio supervisionado integra a teoria com a prática, articula os conhecimentos teóricos (específicos de cada curso) com a prática de ensino, oportunizando o conhecimento de diversas metodologias de ensino, possibilitando uma ampla discussão das condições em que esse ensino é produzido e dos fatores que o influenciam.

Pimenta e Lima (2012) consideram o estágio como objeto de análise, de investigação e de reflexão relacionando-o com as disciplinas do curso de formação. Para as autoras, nesse espaço é possível trabalhar “questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos”, entre outras (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 100).

Nesse sentido, por entender a relevância do estágio na construção de caminhos para o exercício da docência, o objetivo desta pesquisa é investigar as expectativas de futuros professores de matemática em relação ao estágio supervisionado. Considerando dentre outras, a questão norteadora: O que o estágio supervisionado representa para os alunos em sua formação como professor?

Além desta seção introdutória, este estudo está estruturado em quatro seções mais as considerações finais. Na primeira seção, apresentamos elementos teóricos envolvendo a formação do professor e o estágio supervisionado. Na segunda, realizamos uma revisão de pesquisas sobre a temática, na terceira seção trazemos os aspectos metodológicos da pesquisa. E na quarta seção desenvolvemos a análise dos dados.

O estágio supervisionado e a formação de professores: interligando saberes

O processo de formação de professores se constitui por múltiplos saberes, marcado por aprendizagens conceituais, teóricas e práticas que vão além das aulas na Universidade. Tardif (2014) considera que existe uma relação entre o saber dos professores e sua

experiência de vida, e envolve sua história profissional, as relações com os alunos em sala de aula e os outros atores no ambiente escolar.

A formação da identidade docente é um processo contínuo que envolve mobilização de saberes permeados pelas experiências vividas (TARDIF, 2014). Nesse sentido, o estágio supervisionado é o *locus* que complementa a formação de professores por permitir aos futuros professores vivenciarem situações do ambiente escolar semelhantes as que poderão enfrentar no exercício da profissão. Na interação com o docente da escola e com os alunos, aprendizagens docentes se efetivam, contribuindo para a constituição da identidade de professor (SILVA; VASCONCELOS; PAIVA, 2015).

Pimenta e Lima (2012) definem diferentes concepções de estágio: a prática como imitação de modelos, a prática como instrumentalização técnica, o estágio por meio da superação entre teoria e prática, e o estágio como *locus* de formação e construção da identidade docente.

Na prática como imitação de modelos, as autoras criticam a redução do estágio à observação das aulas, da imitação e reprodução de práticas docentes observadas e consideradas boas, sem que haja a análise do contexto escolar.

No que diz respeito à concepção técnica, as autoras pontuam que o professor necessita do conhecimento de técnicas e habilidades específicas, embora o uso de tais técnicas não seja suficiente para o exercício da profissão. Assim, o estágio não deve ser conduzido na perspectiva do “mito das técnicas e das metodologias” prontas para o ‘fazer a aula’, quando os alunos acreditam na crença destas para resolver as fragilidades do ensino (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 39).

Para a superação da dissociação entre teoria e prática, a partir do conceito de práxis, Pimenta e Lima (2012) apontam o estágio como uma atitude investigativa, de reflexão. Não basta o conhecimento da teoria, são necessárias ações que possam intervir na realidade. Nessa perspectiva, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Na concepção do estágio como *locus* de formação e construção da identidade docente, Pimenta e Lima (2012, p. 62) entendem que “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério”, todavia, as autoras consideram o estágio

um lugar de reflexão, em que os fundamentos e as bases identitárias da docência poderão ser tecidos.

Ao ser inserido nas escolas, o estagiário passa a conhecer o trabalho e a realidade do professor na sociedade, permitindo um espaço para a troca de experiências e histórias de vida que podem contribuir para a análise das práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas.

Ao refletirem sobre a importância do estágio na formação inicial do futuro professor de matemática, Lima, Kegler e Broch (2019), delimitam alguns objetivos do estágio na educação básica. “Proporcionar aos acadêmicos um espaço de reflexão, de modo que se tenha oportunidade de questionar, reelaborar as ideias relativas ao ensino de matemática” (p. 168). Segundo os autores, isto possibilita a análise de diferentes metodologias, que acrescentam à formação do futuro professor novas maneiras de ação na sala de aula.

Ao inserir o licenciando nas escolas o estágio favorece as trocas de experiências, o diálogo entre os sujeitos envolvidos, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, fazendo uma conexão entre a universidade e a sociedade através da escola, resignificando e construindo a identidade do profissional em formação.

Na percepção de Costa e Oliveira (2020), o estágio curricular supervisionado estabelece um vínculo entre as Escolas da Educação Básica e a Universidade e, ao mesmo tempo, medeia ações que influenciam na constituição da identidade de professor. Pensamos que este vínculo seja efetivado à medida que os sujeitos (estagiários, professores da Instituição formadora, professores das escolas e gestores) se comprometem com as ações que são ficam sob a responsabilidade de cada um durante o estágio, além disso, sendo necessário um diálogo entre Universidade e escolas, e não apenas a Universidade encaminhar os estagiários para as escolas, e a escola os receberem.

O momento do estágio supervisionado também é uma etapa de pesquisas por metodologias de ensino que promovam o “olhar docente”, não apenas sobre o que ensinar, mas como ensinar. Uma vez que é chegado o momento em que o estagiário “vai pôr a mão na ‘massa’, vai ser o responsável pela sala de aula. O momento que tem a responsabilidade de se debruçar sobre teorias vistas durante o curso de licenciatura” (LIMA; BARBOZA, 2020, p. 221).

A seguir, discutimos questões pontuadas em algumas pesquisas, envolvendo elementos relacionados ao estágio supervisionado e a formação do professor de matemática, situando a construção da identidade docente por meio do estágio supervisionado.

Formação docente e estágio: revendo algumas pesquisas

A constituição da identidade docente e as contribuições do estágio supervisionado no campo da formação inicial de professores de matemática têm sido temáticas de diversas pesquisas (BARBOSA; LOPES, 2020; VOLKMAN; PEREIRA; LUCCAS, 2019; PAULA; CYRINO, 2018, 2017; SILVA; CEDRO, 2015; TEIXEIRA; CYRINO 2015a, 2015b, 2014).

As pesquisas desenvolvidas por Teixeira e Cyrino (2014; 2015a; 2015b) investigam as contribuições do Estágio de Observação, o papel da Orientação de Estágio e o papel do Estágio de Regência na constituição da identidade docente de futuros professores de Matemática. Para os autores, o Estágio de Observação é o momento em que os estagiários vão observar o que acontece em aulas de Matemática da Educação Básica – “a relação entre professor e alunos, a dinâmica da aula, o ambiente físico, dentre outros aspectos” (TEIXEIRA; CYRINO, 2014, p. 600) – e a partir dessas observações, realizarem discussões e reflexões formativas no âmbito da Universidade, juntamente com o professor da disciplina de Estágio e os demais estagiários.

Em relação à formação inicial de professores de matemática Volkman, Pereira e Luccas (2019), analisando as concepções de 39 estudantes do último ano do curso de licenciatura em matemática de duas universidades estaduais, acerca de sua preparação para a docência, afirmam em suas conclusões, que nas concepções dos estudantes eles não se sentem preparados totalmente para o exercício do magistério.

A pesquisa dessas autoras guarda similaridade com a pesquisa de Barbosa e Barboza (2019), que relatam como professores de matemática em início de carreira percebem o seu fazer pedagógico na sala de aula. Os autores afirmam que, “alguns professores iniciantes entrevistados percebem que não há diálogo entre a formação que obteve na licenciatura e a prática pedagógica vivenciada” (p. 349). E acrescentam que participantes da pesquisa apontam descontentamento com a formação obtida.

Uma pesquisa de Teixeira e Cyrino (2015b) com o objetivo de compreender o papel do estágio no desenvolvimento da identidade profissional de futuros professores de

matemática, no entendimento dos licenciandos, aponta que os participantes da pesquisa consideram ter desenvolvido a compreensão sobre uma boa aula, crenças sobre suas possibilidades como professores e sobre o processo de ensino e aprendizagem. “Se apropriassem do valor social da profissão; se conscientizassem a respeito de situações imprevistas; incorporassem atitudes que interferem no ambiente de aprendizagem” (p. 131).

Na mesma linha de argumentação, Barbosa e Lopes (2020) objetivando analisar os indícios constituintes da identidade profissional de futuros professores de matemática participantes de um grupo de estudos no âmbito do estágio curricular supervisionado, evidenciam em sua pesquisa que as experiências formativas vivenciadas durante o estágio supervisionado contribuíram para que os licenciandos manifestassem aspectos da sua identidade docente, “emoção, autoconhecimento, autonomia e compromisso político” (p. 01).

Para as autoras (2020), as atividades de estágio permitiram aos futuros professores a autoavaliação das ações docentes e a reflexão sobre o que é preciso para ser um bom professor. Revelando aspectos essenciais que o estágio oportuniza a futuros professores de matemática, dentre eles, “fazer uma leitura da profissão docente não mais na condição de aluno, mas como aprendiz da profissão; configura-se, portanto, um momento de transição de aluno a professor” (BARBOSA; LOPES, 2020, p. 3).

Paula e Cyrino (2018) em um mapeamento de artigos, nacionais e internacionais, publicados no período entre 2006 a 2016, identificam um total de 23 trabalhos que têm como foco central de investigação, as perspectivas do conceito de identidade profissional de professores que ensinam matemática. Após inventariarem os artigos, organizam em quatro perspectivas epistemológicas: “holística, wengeriana, político-reformista e pedagógica dos estágios” (p. 778). Na análise dos dois artigos agrupados na perspectiva pedagógica do estágio, os autores evidenciam o espaço do estágio supervisionado como possibilidade de experiências e ações transformadoras de expectativas, crenças e concepções dos futuros professores de matemática.

Com o propósito de investigar as influências do estágio supervisionado para professores em início de carreira, Silva e Oliveira (2021) destacam a importância de o estágio ser bem articulado ao currículo do curso de licenciatura e não ser apenas uma etapa obrigatória. Apresentando como uma de suas conclusões, que investir em uma maior integração trará melhores resultados formativos.

Valério (2020), realizando uma pesquisa com 77 alunos matriculados na disciplina de Projetos de Estágio, investiga quais atividades desenvolvidas durante o curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo influenciaram no trabalho desenvolvido nesta disciplina. Os resultados mostram que as atividades que envolvem o conhecimento pedagógico do conteúdo foram consideradas pelos alunos como as mais significativas.

A autora também considera que as Instituições de Ensino Superior devem garantir “não apenas a qualidade das atividades de forma isolada”, mas um diálogo entre o Projeto Pedagógico do curso e as atividades desenvolvidas ao longo do curso, “pois só assim propiciarão aos licenciandos conexões significativas evitando uma formação fragmentada” (VALÉRIO, 2020, p. 14).

Em uma pesquisa de Sarmiento (2020), que objetivou investigar como as práticas docentes dos professores universitários influenciam na formação dos futuros professores de matemática, o autor aponta que as práticas docentes universitárias, geralmente fundamentadas na tradição cartesiana, influenciam as práticas dos futuros professores de matemática que acabam reproduzindo-as. Mas não como mera reprodução desse modelo, pois os futuros professores atribuem um sentido pessoal e de transformação a essas influências formativas, “o que sustenta a necessidade de reflexão contínua sobre tais práticas” (p. 21).

No decorrer da leitura e da análise dessas pesquisas, percebemos a importância de alinhar, refletir e discutir as ações formativas na formação inicial e o estágio supervisionado pode trazer contribuições significativas ao processo constitutivo da identidade docente.

Metodologia

Para desenvolver a pesquisa e atender ao objetivo explicitado adotamos uma abordagem qualitativa. Segundo Garnica (1997), nas abordagens qualitativas a pesquisa é concebida como uma trajetória que busca uma compreensão daquilo que se estuda, com o olhar voltado para os elementos significativos para que depois sejam construídos os resultados possíveis da pesquisa, “posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas” (p. 111).

Utilizamos como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, gravadas via *WhatsApp*, em decorrência da pandemia de Covid-19. As respostas dos participantes foram gravadas em áudios. Após cada entrevista, deu-se o processo de escuta dos áudios, para depois transcrevê-los e por fim, escutá-los novamente já com as transcrições em mãos a fim de verificar que nenhuma das falas dos sujeitos tivesse sido omitida. Com os dados transcritos, por meio de leituras horizontais, isto é, leituras “das respostas apresentadas a uma mesma questão da entrevista, de todos os participantes” (TEIXEIRA; CYRINO, 2014, p. 608), formamos um conjunto de textos que constituem o *corpus* de análise dessa pesquisa.

Os sujeitos participantes são vinte professores em formação, matriculados em uma das disciplinas: Estágio Supervisionado I no Ensino Médio ou Estágio Supervisionado II no Ensino Médio ofertadas no último ano (oitavo e nono semestre respectivamente, da licenciatura em Matemática) em uma Instituição Pública de Ensino Superior.

Esse grupo de participantes é composto por dez homens e dez mulheres, na faixa etária de 21 a 28 anos de idade, que estavam concluindo a licenciatura em Matemática. Todos os sujeitos concluíram o Ensino Médio em escolas públicas e ingressaram no curso de Matemática entre os anos de 2014, 2015 e 2016. Para preservar o anonimato dos participantes, no decorrer da análise, eles são identificados como Estagiários de Matemática, EM1, EM2, EM3 e assim, sucessivamente até o EM20.

Interrogados se os Estágios de Regência foram as primeiras experiências como professor em uma sala de aula constatamos que dos vinte EM participantes da pesquisa seis tiveram o estágio de regência como a primeira experiência docente; nove afirmam ter participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) anteriormente ao estágio; quatro relatam que a primeira experiência docente foi como professor temporário de matemática no ensino fundamental em escola pública ou privada; para um aluno a primeira experiência docente aconteceu durante o ensino médio quando participou de um programa de monitoria e tutoria lecionando a disciplina de matemática e física para os demais colegas.

Um diálogo com os dados

Investigando as expectativas de futuros professores de matemática em relação ao estágio supervisionado, buscamos compreender o que o estágio supervisionado representa para os alunos em formação e suas contribuições para a construção da identidade docente. A seguir apresentamos a análise dos dados que foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas.

Instigados sobre porque escolheram cursar a licenciatura em matemática, as falas dos estagiários de matemática convergem em dois grupos. Um grupo refere-se à Matemática como primeira opção de curso, devido a fatores como afinidade com a disciplina durante o ensino básico, a admiração pelo professor de matemática que ensinava muito bem e o gosto pela docência.

Para o segundo grupo, a licenciatura em matemática foi uma segunda opção, pois o curso pretendido não tinha na cidade em que morava e questões econômicas impediam o deslocamento para outra cidade que tivesse o curso almejado. Vejamos as falas:

Admirava muito a professora que lecionava, tanto pela sua didática como pela sua inteligência, ela realmente tinha amor pelo que fazia, e ainda conseguia fazer os alunos sentir gosto pela matemática, que para a maioria era considerada a disciplina mais difícil e chata. Outro fator que também incentivou foi a admiração e gosto pela docência em si (EM3).

No começo, eu queria cursar Engenharia Civil, porém como não tinha ainda esse curso na cidade onde moro e eu também queria fazer em uma universidade pública. E eu não queria sair da cidade, então optei pelo curso de Licenciatura em Matemática, pois dos cursos que tinha na cidade era o único curso que realmente me atraía (EM7).

Eu escolhi o curso de licenciatura em Matemática porque no ensino médio tive bastante motivação para seguir carreira na área, pois no 2º e 3º anos tive ótimos professores de matemática que me incentivaram a seguir essa área (EM15).

Os estagiários, futuros professores de matemática, relatam como motivos para a opção pelo curso de licenciatura em matemática, a afinidade com a disciplina durante o ensino básico, o incentivo de professores de matemática que tiveram quando foram alunos na educação básica.

Percebemos o quanto a influência de um ‘bom professor de matemática’ na educação básica, lembrado pela metodologia, domínio do conteúdo, sua didática e organização da aula foram fatores motivacionais na escolha pela licenciatura em Matemática. As falas dos estagiários nos remetem a Lorenzato (2010, p. 5), “o professor que ensina com conhecimento conquista respeito, confiança e admiração de seus alunos”.

Nessa mesma perspectiva, corroboramos com Tardif (2014, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Com relação às disciplinas cursadas até o momento da entrevista e em que contribuíram para o estágio de regência, os futuros professores de matemática assim se pronunciaram:

No curso estudar Matemática Elementar I e II, Estatística, Geometria Euclidiana, Geometria Analítica, Geometria Espacial e por fim Introdução a Variáveis Complexas foram sem dúvida uma ótima base para ingressar no estágio supervisionado, pois elas me proporcionaram um conhecimento inicial pré-determinado, que adicionado com o meu conhecimento pré-existente pode ocasionar em um bom desempenho durante o estágio, principalmente na fase da regência (EM4).

Eu considero todas as disciplinas muito importantes, tanto para o ganho pessoal como para o profissional, claro. Mas em relação mesmo aos estágios, para me ajudar nos estágios, eu considero muito as disciplinas de laboratório porque elas trazem uma vivência diferente para o aluno, para a gente trabalhar de uma forma diferente, sair desse âmbito tudo tradicional, tudo metódico, essas coisas. E isso, eu acho que ajuda a gente a trazer coisas diferentes (EM11).

Muitas disciplinas de cálculo são essenciais no aprimoramento do raciocínio matemático, como as disciplinas de Matemática Elementar I e II, que são voltadas a problemas que têm suas raízes na matemática do ensino médio. Porém, disciplinas pedagógicas como Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, e até mesmo as próprias disciplinas de Estágio, são as que mais preparam o aluno para o primeiro contato com a escola, por trazerem em seu currículo ensinamentos e relatos de formas de ensino que se perpetuaram ao longo dos anos, por mostrar metodologias de ensino, inovações no âmbito acadêmico, por nos permitir tentar encontrar nossa posição enquanto professor frente à sala de aula, por podermos trocar novas ideias e experiências enquanto alunos supervisionados (EM12).

Como observamos, as disciplinas citadas podem ser agrupadas em dois blocos: as que compõem a área Pedagógica ou da Educação Matemática e as disciplinas de Matemática Básica. O primeiro bloco composto pelas disciplinas Didática Geral, Psicologia da Aprendizagem, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Didática da Matemática, Laboratório de Ensino de Álgebra e Laboratório de Ensino de Geometria. O segundo bloco compreende as disciplinas Matemática Elementar I, Matemática Elementar II, Estatística Descritiva, Geometria Euclidiana, Geometria Espacial e Geometria Analítica.

As falas dos EM caminham na mesma direção do que afirma Fiorentini (2005) ao discutir sobre a formação matemática e didático-pedagógica do futuro professor nas diferentes

disciplinas da Licenciatura em Matemática: “ambos os grupos de disciplinas específicas e didático-pedagógicas formam pedagógica e matematicamente o futuro professor” (p. 107).

Para o autor (2005), os professores das áreas específicas ensinam além dos conceitos e procedimentos matemáticos, por meio de suas práticas pedagógicas na abordagem dos conteúdos ensinam um modo de ser professor. As disciplinas didático-pedagógicas podem ajudar na (re)significação dos conceitos e procedimentos matemáticos, podendo favorecer a análise e discussão de episódios reais de sala de aula, promovendo processos reflexivos sobre o processo de aprender e ensinar e assim, resultam outros sentidos para o saber matemático.

Ao serem questionados especificamente sobre as disciplinas da área da Educação Matemática ou consideradas de conteúdo pedagógico, os futuros professores de matemática relataram:

Juntamente com as disciplinas de matemática pura compõem a formação do professor de matemática. Estas são importantes também, pois contribuem para a formação docente, propõem reflexões e discussões acerca da docência em si e sua prática. Ou seja, voltada para o ato de ser professor, o educador (EM3).

As disciplinas pedagógicas nos preparam para a vivência em sala de aula, ou seja, quando estudamos todas aquelas teorias que em algumas disciplinas tem é de certa forma para colocarmos no nosso campo de atuação que é ensinar, e assim aprendemos novos conceitos sobre o ensino, entre outros (EM6).

Essas disciplinas são de extrema importância, pois são nesses momentos que o aluno, o graduando, tem a oportunidade de conhecer a parte pedagógica da disciplina, conhecer outros recursos que o aluno deve utilizar como parte metodológica para futuramente ele aplicar em sala de aula e ver quais os meios, quais metodologias funcionam. Porque até então, se o graduando tiver apenas a matemática pura em mente quando pegar situações de sala de aula que se remetem a parte pedagógica com certeza terá dificuldade para solucionar esses problemas (EM15).

Mas, para alguns dos entrevistados essas disciplinas não tiveram proveito em sua formação, como podemos observar nas falas dos estagiários EM1 e EM5:

Sinto um pouco a desejar nas disciplinas pedagógicas. Algumas o proveito é bem pouco (EM1).

Algumas tiveram bastante proveito, outras nem tanto, geralmente as aulas eram monótonas e se resumiam a ler slides ou livros, não tinham muitos debates e nem exposições dos pontos de vista dos professores a respeito dos assuntos (EM5).

Aqui, observamos percepções distintas dos futuros professores. A maioria dos entrevistados está satisfeita com a maneira como as disciplinas da área de Educação Matemática ou de cunho pedagógico são ministradas no curso. Eles reconhecem que essas disciplinas são essenciais para a formação docente, permitindo reflexões que ajudam a compreender o processo educacional, fazendo uma aproximação da realidade das salas de aula das escolas, o que ajuda na hora de estagiar. Entretanto, para alguns entrevistados essas disciplinas pouco acrescentam à sua formação docente, criticam a metodologia adotada pelo professor com aulas monótonas, muita leitura e pouco debate.

Nessa dualidade, destacamos o cuidado que o professor deve ter ao conduzir sua disciplina e a maneira de abordar o conteúdo, muitas vezes exposto como mera reprodução de conhecimentos acadêmicos. Entendemos que as disciplinas da graduação devem proporcionar uma articulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, subsidiando a produção de novos saberes no contexto da formação docente, pois, como afirma Tardif (2014, p. 120), “o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo”, concomitantemente “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”.

Sarmento (2020) considera que as práticas docentes universitárias influenciam diretamente na formação do professor de matemática. Para o autor, a maneira como o professor universitário organiza o ensino, interage com os alunos, expõe suas crenças e concepções além de serem condições que determinam o modo de ser professor, podem propagar-se como modelo para os futuros professores.

Quando solicitados a responder o que o Estágio de Regência representou para a sua formação como professor, os EM posicionaram-se da seguinte maneira:

Os Estágios de Regência representaram de forma positiva para a minha formação porque eu tive a experiência de realmente praticar aquilo que a gente vê e estuda no dia a dia na faculdade (EM10).

A regência nos estágios me fez ter uma visão amplificada do que significa ensinar, transmitir conhecimento. A regência veio como uma forma de complementar a minha visão de sala de aula (EM15).

Representou os primeiros passos como professor, foram pequenos passos para aqueles que estavam ao meu redor, mas para mim foi um grande salto, pois tive a primeira impressão do que é estar em sala de aula de verdade (EM16).

Essas respostas exprimem a articulação do estágio com o processo de formação do professor e se relacionam ao estudo de Teixeira e Cyrino (2015b) quanto às contribuições do Estágio de Regência para que os futuros professores “identifiquem-se com a profissão docente, um aspecto que também faz parte de sua identidade profissional, uma vez que se refere ao ‘eu profissional’ que constroem e reconstróem se tornando e sendo professores” (p. 140).

Percebemos que o Estágio de Regência é importante para os futuros professores ao aproximá-los da realidade escolar ampliando suas percepções sobre o que é ensinar, oportunizando o aprimoramento de suas práticas e suas estratégias de ensino. E assim, vivenciam o ambiente escolar em sala de aula de matemática, antes de exercerem o magistério, construindo seu perfil profissional como professores de matemática.

Nesse espaço formativo, Silva (2020) concebe o estágio supervisionado como um importante espaço que prepara e contribui para a constituição da identidade docente permitindo “contato direto com os diferentes elementos, sujeitos e realidades” (p. 03).

Sobre as principais dificuldades que os EM tiveram que enfrentar durante o estágio, as respostas convergem para as seguintes situações: lidar com a indisciplina na sala de aula, alunos desmotivados, a dificuldade de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, o acolhimento pela gestão da escola, a falta de recursos físicos e materiais na escola.

A principal é a falta de atenção dos alunos. A falta de interesse por não gostar de matemática já que não quer prestar atenção na aula (...) E também os alunos além de não terem atenção, de não gostarem, eles têm muitas dificuldades no conteúdo de matemática. A gente tem que estar voltando alguns conteúdos para poder explicar o conteúdo que era a pauta da aula (EM7).

No primeiro estágio a grande dificuldade foi a questão da recepção na escola. Pensei até em desistir porque não teve nenhum amparo pela direção, a professora em si era excelente, maravilhosa, mas na escola mesmo não me senti amparada, confortável, não me ajudaram. Eu tive que ir buscar muito além da escola as informações que a gente precisa para o relatório (EM9).

Os meus maiores desafios são o domínio de sala, o modo de chamar atenção durante momentos de tumulto e a forma de lidar com o desinteresse de alguns alunos, que também me desmotivaram no início (EM14).

(...) uma delas é a falta de recursos físicos e materiais para desenvolver uma melhor prática pedagógica, outra é lidar com alunos que estão em um nível de seriação acima do nível de conhecimento que possuem. Por exemplo, ensinar equações para quem ainda não domina as quatro operações fundamentais da aritmética (EM18).

As dificuldades relatadas acima se assemelham com os resultados da pesquisa de Barbosa e Barboza (2020) ao apontarem as dificuldades enfrentadas por professores de matemática nos primeiros anos de docência, “o aspecto formal da (in) disciplina na sala de aula, a relação com os demais professores e com a gestão da escola e a surpresa com a realidade escolar encontrada, uma vez que a escola idealizada é bastante distinta da realidade encontrada” (p. 01).

Acreditamos que sendo conhecedores da realidade escolar, os futuros professores têm condições de analisar as dificuldades existentes no ambiente escolar e propor intervenções em sala de aula a fim de saná-las. Fazendo do estágio “[...] um intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 57).

Finalmente, perguntamos aos EM quais as contribuições que o estágio supervisionado trouxe para a construção da sua identidade docente. Os participantes da pesquisa são unânimes ao dizer que o estágio supervisionado contribuiu na formação da postura de como ser professor e no aperfeiçoamento de suas ações pedagógicas. Seleccionamos algumas respostas que sintetizam a questão.

Ele trouxe muitas contribuições, dentre elas, aprendi a organizar as informações no quadro, a ter mais controle do tempo da aula, distribuir bem o conteúdo e a chamar a atenção dos alunos para a explicação (EM4).

Uma das maiores contribuições que o estágio me proporcionou foi a maturidade de profissional da educação, pois, são muitos os fatores que podem atrapalhar nesse ramo, principalmente quando se é jovem, ou seja, me ajudou a construir um perfil ético diante de situações internas de uma escola (EM5).

Contribuiu com uma série de fatores, onde posso destacar principalmente as experiências como ponto de extrema relevância. Experiências estas que nos possibilita a construção de caráter nos mostram como devemos nos portar frente ao ambiente escolar. Contribuiu para a formação da postura de educador em uma sala de aula onde é preciso estar preparado para encarar os mais diversos contratempos e as adversidades (EM12).

O estágio supervisionado contribuiu bastante a partir das observações de aulas eu pudesse perceber o profissional que eu quero e o profissional que eu não quero ser. Visto que nesses estágios nós encontramos vários tipos de professores, vários tipos de profissionais, tanto dos mais esforçados, dos mais competentes, que dão aulas super bem, que valorizam a profissão, como também aqueles professores que realmente a gente percebe que ele está ali na profissão apenas porque era a única coisa que tinha, ou talvez por não ter outra opção (EM20).

As respostas indicam que o estágio supervisionado contribuiu com elementos significativos para o processo formativo dos futuros professores de matemática, dentre eles, organizar o tempo da aula, selecionar as estratégias de ensino, ter um posicionamento ético diante determinadas situações.

Percebemos que a postura dos professores que recebem o estagiário também influencia no processo constitutivo da identidade docente quando os futuros professores começam a refletir sobre qual postura devem adotar em sala de aula, se autoavaliam e assim, como destaca EM20 definem “o profissional que eu quero e o profissional que eu não quero ser”.

Diante dos dados aqui apresentados, concordamos com Dauanny (2020) que ao analisar as possibilidades de contribuição do estágio supervisionado para a construção da identidade docente, “o estágio se constitui um espaço, por excelência, em que poderão ser tecidas as bases identitárias da profissão docente (p. 843)”.

Considerações finais

Ao discutirmos o estágio supervisionado na formação do professor de matemática evidenciamos que o estágio constitui um importante espaço de aprendizagem da docência que permite aos futuros professores uma aproximação da realidade escolar.

Os resultados das análises das entrevistas mostram que o estágio supervisionado desenvolvido pelos futuros professores de matemática contribuiu para a construção da identidade docente dos licenciandos participantes da pesquisa ao executarem e refletirem sobre ações que são presentes no dia a dia do professor, tais como, selecionar as estratégias/metodologias de ensino que melhor se adequam a determinado conteúdo; intervir em situações de indisciplina dos alunos; a ética que devem ter no ambiente escolar; o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Com isso, esperamos que as discussões aqui apresentadas possam contribuir para uma melhor percepção sobre o estágio supervisionado no âmbito da Licenciatura em Matemática. Que seja possível aos professores, estagiários e interessados na temática repensar o processo formativo docente articulando o Estágio Curricular Supervisionado às demais disciplinas do curso, tecendo reflexões (durante as aulas ou em eventos formativos) sobre os diferentes elementos que perpassam a profissão docente.



Referências

BARBOSA, D. E. F. B.; BARBOZA, P. L. Os primeiros anos de docência do professor de matemática. *Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT*, Florianópolis, v. 15, p.01-18, 2020. ISSN 1981-1322. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e73218>

BARBOSA, D. E. F. B.; BARBOZA, P. L. Como professores iniciantes percebem o que fazem na sala de aula de matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.21, n.2, pp. 335-352, 2019. <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2018v21i2p335-352>

BARBOSA, C. P.; LOPES, C. E. Um estudo sobre a identidade profissional de futuros professores de Matemática no Estágio Curricular Supervisionado. *Educação Matemática Debate*, Montes Claros (MG), Brasil, v. 4, e202035, p. 1-26, 2020. eISSN 2526-6136. <http://dx.doi.org/10.46551/emd.e202035>

COSTA, A. P.; OLIVEIRA, A.D.S. Processos de ensino e aprendizagem em Matemática na Educação Básica: a perspectiva das aulas como experiência formativa no estágio supervisionado. *Boletim online de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 8, n. 16, p. 13-31, dezembro/2020. ISSN 2357-724X. <https://doi.org/10.5965/2357724X08162020013>

DAUANNY, E.B. Estágios, identidade e formação do professor de matemática em tempos de mudanças. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática - RBECEM*, Passo Fundo, v. 3, n. 3, p. 843-867, ed. espec. 2020. <https://doi.org/10.5335/rbecm.v3i3.11832>

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

FARIA, R. W. S. C. *et al.* Estágio curricular supervisionado de Matemática no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA), Brasil, v. 2, e202125, p. 1-27, 2021. DOI:[10.37853/pqe.e202125](https://doi.org/10.37853/pqe.e202125)

PAULA, E.F; CYRINO, M.C.C.T. Perspectivas de identidade profissional de professores que ensinam matemática presentes em artigos científicos publicados entre 2006-2016. *Acta Scientiae*, Canoas, v.20, n.5, p. 778-799, set./out. 2018, <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss5id4151>.

PAULA, E.F; CYRINO, M.C.C.T. Identidade profissional de professores que ensinam matemática: panorama de pesquisas brasileiras entre 2001 – 2012. *Zetetiké*, Campinas, SP, v.25, n1, jan./abr.2017, p. 27-45, ISSN 2176-1744. <http://dx.doi.org/10.20396/zet.v25il.8647553>

GARNICA, A.V.M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, Botucatu ago. 1997. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200008>

LIMA, A. C. S.; BARBOZA, P. L. Estágio Supervisionado em Matemática: algumas reflexões. In: MELO, R.G; FREITAS; P.G (Orgs). *Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea*. 1 ed. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020, v.1, p. 220-228. Disponível em: <https://www.editorapublicar.com.br/post-ebook-10>. Acesso em 28/02/2021.

LIMA, K.S; KEGLER, N. A.; BROCH, S.C. Vivências de estágio de formação no ensino fundamental. *Educação Matemática em Revista*, Brasília, v.24. n.62, p. 166-177, abr./jun. 2019. ISSN 2317-904X. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/emr/article/view/1604/pdf>.

LIMA, M. S. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília; Liber Livro, 2012.

LORENZATO, S. *Para aprender matemática*. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de Professores: Unidade teoria e prática*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SARMENTO, A. K. C. Práticas docentes universitárias e a formação de professores de matemática. *Educação Matemática em Revista*, Brasília, v.25, n. 67, p.21-38, abr./jun.2020. ISSN 2317-904X.

SOUSA, A. P.; ALBUQUERQUE, J. V.; ALVES, L. F. B. O estágio supervisionado no curso de licenciatura em matemática: vivências de alunos e professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12, 2016, São Paulo, *Anais...* São Paulo: SBEM, 2016, p. 01-12.

SILVA, A. J. N. “Prática” e “Estágio Supervisionado” na formação de professores: o que revela um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB? *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, SP, v. 17, 2020, p. 1 – 19 – e020034. eISSN: 2526-9062 <https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id390>

SILVA, M. M; CEDRO, W, L. Estágio Supervisionado e Planejamento Compartilhado: Possibilidades da Organização do Ensino de Professores de Matemática em Formação. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.17, n.2, pp.190-215, 2015.

SILVA, U. D; OLIVEIRA, A.T.C.C. Influências do Estágio Supervisionado para Professores de Matemática em Início de Carreira - buscando compreender escolhas e características das escolas-campo. *Revista Baiana de Educação Matemática*, v. 02, n. 01, p. 01-25, e202101, jan./dez., 2021. e-ISSN 2675-5246. <https://doi.org/10.47207/rbem.v2i01.10252>

SILVA, S. A. F; VASCONCELOS, P. B. M; PAIVA, M. A. V. Estágio supervisionado: uma experiência de aprendizagens docentes na formação do futuro professor de matemática. *IN:*



LOPES, C. E; TRALDI, E. FERREIRA, A. C. (Orgs). *O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M.C.C.T. O estágio de observação e o desenvolvimento da identidade profissional docente de professores de matemática em formação inicial. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.16, n.2, pp. 599-622, 2014.

TEIXEIRA, B.R; CYRINO, M. C. C. T. Desenvolvimento da Identidade Profissional de Futuros Professores de Matemática no Âmbito da Orientação de Estágio. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 52, p. 658-680, ago. 2015a. ISSN 1980-4415. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n52a12>

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. O Estágio de Regência como Contexto para o Desenvolvimento da Identidade Profissional Docente de Futuros Professores de Matemática. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 8, nº 3, p. 131-149, novembro. 2015b ISSN 1982-5153. <http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2015v8n3p131>

VALÉRIO, B. C. Formação inicial de professores: propiciando conexões significativas por meio de projetos de estágio. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, SP, v. 17, 2020, p. 1-15 – e020053. eISSN: 2526-9062. <http://doi.org/10.37001/remat25269062v17id460>

VOLKMAN, E.; PEREIRA, A. L.; LUCCAS, S. Aprendendo a ensinar na formação inicial de professores de matemática: uma análise das concepções discentes. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.21, n.2, 353-378, 2019. <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2018v21i2p353-378>

Artigo submetido em: 21/06/2021

Artigo aceito em: 28/09/2021