



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE MATEMÁTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

JAILSON MONTEIRO FONSECA

**As Travessias da Formação Inicial do professor de Matemática pelo viés do
Estágio Curricular Supervisionado**

Castanhal-PA
NOV/2022

JAILSON MONTEIRO FONSECA

**As Travessias da Formação Inicial do professor de Matemática pelo viés do
Estágio Curricular Supervisionado**

Portfólio Acadêmico, produzido como Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Matemática do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Matemática, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lídia Paula Ledoux.

Castanhal-Pa.
NOV/2022

JAILSON MONTEIRO FONSECA

**As Travessias da Formação Inicial do professor de Matemática pelo viés do
Estágio Curricular Supervisionado**

Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela Profa. Dra. Maria Lídia Paula Ledoux, apresentado à Faculdade de Matemática como requisito para obtenção do grau de Licenciada Plena em Matemática.

APROVADO EM: 30/11/2022

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: _____
Profa. Dra. Maria Lídia Paula Ledoux/FACMAT/UFPA

Membro: _____
Profa. Dra. Maria Eliana Soares/PPGCM/UFPA

Membro: _____
Prof. Dra. Patrícia Rodrigues/CUNCAST/UFPA

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”.

(ALVES, 2000).

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por me permitir chegar até aqui e por sempre oportunizar que minhas experiências, durante a graduação, me dessem forças para continuar.

Agradeço a minha mãe Nely Monteiro Fonseca e ao meu pai Joaquim Costa Fonseca, que sempre me ajudaram, apesar das inúmeras dificuldades, a permanecer na cidade onde vivi todo esse tempo até o presente momento. Aos incontáveis esforços de vocês dois eu serei eternamente grato.

À minha tia Rosa Costa Magalhães, que estendeu a mão para mim desde o princípio e foi a responsável por cuidar de mim no primeiro ano do curso.

Agradeço aos meus amigos Redson Mendes da Conceição, Ana Claudia Santos dos Santos, Amanda da Costa Chaves e Márcia da Costa Chaves que foram os responsáveis pela minha permanência durante a reta final do curso. Não tenho como agradecer tamanho amor e carinho de cada um de vocês.

Agradeço em especial ao meu maior presente que o curso de graduação poderia me dar, minha amiga Alaíne Lopes Costa que acompanhou minha jornada dentro desta querida Universidade. Foi a pessoa mais doce, gentil e companheira que conheci e foi também uma das pessoas que, durante os dias bons e os dias ruins, sempre se fez presente quando possível. A você eu devo minha gratidão.

Ao José Augusto, que foi um dos principais responsáveis em me incentivar a não desistir e sempre persistir em busca dos meus sonhos e metas. Graças aos inúmeros conselhos e conversas, você me fez perceber e enxergar meu potencial como profissional e pesquisador. Devo a você meus sinceros agradecimentos.

À Universidade Federal do Pará, *Campus* Castanhal, por ser a instituição que proporcionou minhas vivências no curso de Licenciatura em Matemática e a todos os/as professores/as que ajudaram e/ou colaboraram com o meu processo de formação e construção de saberes pessoais e profissionais.

À minha orientadora professora Dra. Paula Ledoux, que se disponibilizou a me ajudar e que estendeu seu conhecimento durante as disciplinas que ministrou para mim bem como, as contribuições que corroboraram para a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso. Seus métodos e ensinamentos me fizeram evoluir como pessoa e como profissional.

À professora Dra. Maria Eliana e à professora Dra. Patrícia, que aceitaram compor a banca examinadora deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço de coração a todos/as que me ajudaram direta e/ou indiretamente durante esses anos. Sem a ajuda de vocês eu não teria conseguido chegar até onde cheguei. Este trabalho de Conclusão de Curso é uma prova de que a perseverança, a coragem, a vontade de não desistir e o companheirismo de cada um de vocês me motivaram a prosseguir e a concluir meu curso.

RESUMO

O presente texto foi escrito e estruturado no formato de um *Portfólio Acadêmico*, com a intenção de mostrar que tal escrita está ligada às reflexões que ocorreram ao longo dos quatro anos de formação acadêmica, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará-UFGPA, *Campus* Universitário de Castanhal, em especial, as reflexões que ocorreram durante o desenvolvimento das atividades referentes ao componente curricular Estágios Supervisionados I e II. Neste texto, as produções que compõem o *corpus* deste Portifólio, estão dispostas de forma sequencial, no sentido de mostrar como ocorreu o processo de amadurecimento das ideias e reflexões surgidas durante a realização dos Estágios Supervisionados entre os períodos de 2021 a 2022. Neste sentido, o Trabalho de Conclusão de Curso no formato de *Portfólio* está consolidado em uma proposta organizacional do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática, do *Campus* Universitário de Castanhal, na modalidade publicação, que foi aprovada pela Resolução nº 5.044, de 17 de maio de 2018. A primeira produção se trata de um Estudo de Caso, feito com estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFGPA, *Campus* Universitário de Castanhal, que traz reflexões sobre os desafios na formação do professor de Matemática durante a pandemia da COVID-19, tendo como foco o Estágio Supervisionado I. A segunda produção apresenta relatos de experiências de estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UFGPA, *Campus* Universitário de Castanhal, tendo como foco as dificuldades que o professor em formação enfrenta, no que se refere ao ensino de conteúdos matemáticos, ao longo de seu exercício docente, apontando como tais dificuldades podem ser amenizadas meio da formação continuada. A terceira produção se refere a um relato de experiência, escrito durante a realização do Estágio Supervisionado II, tendo como foco discutir de que forma o contexto escolar influência na formação inicial de professores/as de Matemática.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado; Formação; Professor; Matemática.

SUMÁRIO

Para iniciar a conversa.....	8
1. Percurso de produção da pesquisa.....	9
2. Os caminhos que nos levaram à motivação.....	11
3. As pesquisas científicas produzidas.....	13
3.1. <i>Estágio Supervisionado: os desafios da formação inicial, do professor de Matemática, durante a pandemia do Coronavírus.....</i>	<i>14</i>
3.2. <i>Estágio Supervisionado: os desafios e dificuldades, no trato docente, provenientes da graduação e a importância da formação continuada.....</i>	<i>24</i>
3.3. <i>Estágio Supervisionado: Estágio Supervisionado: reflexões acerca do contexto sala de aula e suas implicações na formação do professor de Matemática.....</i>	<i>32</i>
4. Reflexões de um professor de Matemática em formação: o que ficou?.....	42

Para iniciar a conversa

É de comum ideia, que a formação docente é alvo de pesquisas, seja por ser uma profissão complexa ou por ser uma profissão que lida com a formação de outros indivíduos. Pensando em como tal profissão tem sua importância respaldada à medida que se entende o papel que o/a professor/a tem em sociedade, podemos compreender que falar do processo formativo desses profissionais é, sem dúvida, um caminho repleto de indagações e reflexões. A partir das indagações e reflexões imersas no processo que envolve a formação do/a professor/a, é válido dizer que sua formação inicial precisa estar intimamente ligada às ações que farão do então estudante, um/a professor/a.

Pensando nessas ações, podemos partir da premissa de que para ser um/a bom/boa professor/a é preciso saber ensinar, em outras palavras, o sujeito que estuda para ser um/a professor/a precisa estar capacitado/a para ensinar os conteúdos específicos de sua área de atuação. Diante de tal contexto, citamos o Estágio Curricular Obrigatório como um componente curricular, presente nos cursos de Licenciatura, que oportuniza uma formação mais viva e real, pois ele oferece ao estudante o momento onde se pode construir saberes e atitudes, inerentes à profissão docente, a partir das experiências vividas no contexto escolar e da sala de aula.

Nesse sentido, a escrita de cada produção compartilhada neste *Portfólio*, são resultados de reflexões surgidas ao longo de minha graduação, em particular, durante a realização dos Estágios Supervisionados I e II, como componente curricular obrigatório do processo formativo. O período vivenciado nos ambientes de Estágio, me provocaram algumas inquietações, tais como: *De que forma a graduação me prepara para lidar com as demandas que se farão presentes em uma escola? De que forma o estágio contribui para minha formação enquanto professor de Matemática? Que relações podem ser feitas a partir dos conteúdos aprendidos na graduação para com os conteúdos que serão ensinados pelos então professores em formação?* Estas inquietações são movimentadas em meu pensar, quando me proponho a investigar *de que forma o a Graduação e, em particular o Estágio, prepara o professor para o exercício da profissão.* É a partir deste movimento que a produção de minhas pesquisas é motivada, fazendo e/ou criando pontes, das teorias estudadas para com

as experiências vividas, entre o aprender a ser e o aprender a fazer do professor de Matemática.

1. Percurso de produção da pesquisa

A pesquisa científica no contexto da graduação, por vezes, é considerada inacessível, criando um grande fosso entre estudante de graduação e produção acadêmico-científica. O que sempre resulta em grandes dificuldades quando se está finalizando um curso de graduação, haja vista, que para concluir o processo de formação é preciso construir um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Para a conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela Faculdade de Matemática, *Campus* Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará (UFPA), escolhi apresentar meu trabalho de conclusão de curso na *Modalidade Publicação*, em formato de *Portfólio*, o que me permitiu mostrar o processo de produção acadêmica e de amadurecimento das ideias, enquanto professor em formação, a partir da realização dos Estágios Supervisionados I e II, compreendidos entre os anos de 2021 a 2022.

O *Portfólio* pode ser entendido como um importante e novo instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, possibilitando a construção de registros, procedimentos, estruturas e documentação do conhecimento adquirido em um determinado contexto (SÁ-CHAVES, 2000). Sob a perspectiva de novas formas de avaliação, é sabido que ainda existe professores que resistem aos novos métodos que surgem ao longo do desenvolvimento da profissão. Gardner (1994), afirma que o *Portfólio* é um importante elemento de avaliação e de autorreflexão, visto que há a construção de um aprender mais natural com os conhecimentos abordados e discutidos em sala. Ainda sobre este aspecto, Pernigotti e Saenger (2000), afirmam que o *Portfólio* possui uma versatilidade imensa, podendo ser utilizado como elementos de avaliação em todos os níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior).

A partir das ideias aqui pontuadas, optei por construir este *Portfólio* com base nas experiências vividas durante a realização dos Estágios Supervisionados I e II, ocorridos entre os anos de 2021 a 2022, que contribuíram para a construção e escrita das pesquisas que serão apresentadas como parte integrante deste trabalho.

Desta forma, esta pesquisa possui caráter de abordagem qualitativa descritiva, de natureza básica. Com relação a estrutura do texto, este está organizado em quatro seções que descrevem e discutem como a graduação, com o foco nas vivências oportunizadas pelo estágio, pode contribuir para a formação de professores/as de Matemática.

A primeira seção faz menção ao percurso de construção desta pesquisa, tendo como eixo central, o *Portfólio* como uma construção significativa de aprendizado, podendo ser utilizado como um Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, na Modalidade Publicação. Na segunda seção, faço menção ao processo, que ocorreu ao longo de minha graduação, que me levou a pesquisar sobre a importância que o estágio exerce na formação inicial do/a professor/a de Matemática. A terceira seção traz três produções acadêmicas que foram escritas entre os períodos em que ocorreram os Estágios Supervisionados I e II, que considero como resultados do importante movimento de inserir o/a graduando/a no contexto escolar/sala de aula. Na quarta e última seção, expresso minhas reflexões sobre o processo formativo que o Estágio Curricular Obrigatório exerce na formação inicial do/a estudante de Licenciatura em Matemática.

Os artigos ora apresentados neste *Portfólio*, revelam como o estágio possui relevância na formação inicial de professores/as de Matemática, além de mostrar como tal momento é importante para que o/a estudante tenha condições de entender a complexidade e as dificuldades existentes na profissão.

O primeiro artigo, (ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL, DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA, DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS), se refere a um estudo de caso feito com estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPA, *Campus* Universitário de Castanhal, trabalho este que teve como motivação descobrir como a pandemia da COVID-19 estava afetando a formação destes professores de Matemática. O segundo artigo, (ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OS DESAFIOS E DIFICULDADES, NO TRATO DOCENTE, PROVENIENTES DA GRADUAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA), refere-se a um relato de experiência, aqui me coloco como sujeito do processo, pois além dar voz aos estudantes da turma, considerei relevante compartilhar as minhas experiências. Desta forma, a segunda produção, aponta a importância de fazer reflexões sobre o saber fazer, ou seja, a ação de ensinar

e as dificuldades que rodeiam o processo de ensinar Matemática, aponta ainda, ideias de como minimizar as dificuldades por meio da formação continuada.

O terceiro artigo, (ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO DO CONTEXTO SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA), este artigo surgiu das experiências vividas no Estágio Supervisionado II e das teorias estudadas, objetivando versar sobre o papel que o Estágio Supervisionado desempenha na formação inicial de professores de Matemática, a partir do contato com o contexto escolar/sala de aula.

Neste sentido, o conteúdo deste Trabalho de Conclusão de Curso, se apresenta no formato de *Portfólio*, na modalidade publicação, de acordo com o Artigo 10 do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de Licenciatura em Matemática, do *Campus* Universitário de Castanhal, aprovado pela Resolução nº 5.044, do dia 17 de maio do ano de 2018, que compreende 30 horas de carga horária destinada a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, nas modalidades monografia, publicação ou desenvolvimento de produto sob a orientação de um professor da Faculdade e consolidado no *Eixo de Formação Prática, Estágio e Atividade Complementar*, na nova proposta organizacional do Curso de Licenciatura em Matemática.

2. Os caminhos que nos levaram à motivação

Durante minha graduação no Curso de Licenciatura em Matemática, pude compreender os diversos elementos que estão envolvidos no fazer docente. No primeiro semestre do curso, havia aquela vontade de mostrar o quanto a decisão de estar cursando Licenciatura em Matemática era certa, pois durante todo o meu trajeto escolar (que compreende os níveis Fundamental e Médio), sempre tive uma relação muito boa com a disciplina de Matemática. Porém, foi exatamente no primeiro semestre do curso que percebi a existência de minhas lacunas, no que diz respeito aos conhecimentos matemáticos, pois em uma das disciplinas específicas, ofertada naquele semestre, reprovei.

Após a reprovação naquele componente curricular, me questionava se aquele era realmente o lugar certo para mim. Entendendo como os conhecimentos específicos são de suma importância para o exercício da profissão, a partir da reprovação comecei a indagar-me se havia escolhido a profissão certa. Entretanto, ao

longo dos quatro anos de graduação, comecei a entender que o fazer docente vai muito além de dominar os conhecimentos matemáticos, mesmo sabendo da importância de tais conhecimentos, pude compreender que para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, é preciso que o professor tenha instrumentos e/ou metodologias que tornem, o conteúdo ensinado, acessível ao sujeito que se quer ensinar.

A inserção no ambiente em que ocorre os Estágios Supervisionados Obrigatórios, para a execução das atividades que concerne a este componente curricular; conhecer o contexto escolar/sala de aula, pude contemplar de perto o processo de ensino e aprendizagem, bem como os vários fatores que interferem e/ou colaboram para com este processo. Ressaltamos que o Estágio Supervisionado I ocorreu de forma virtual, por conta da obrigatoriedade do isolamento social, ocasionado pela pandemia da COVID-19. No entanto, não me abstenho de destacar a importância que o Estágio Supervisionado I, pois mesmo que as atividades tenham ocorrido de forma virtual, me fizeram compreender vários aspectos normativos e organizacionais de uma escola, o que contribuiu para minha formação. Desta forma, foi somente no Estágio Supervisionado II, que pude de fato, ter o contato com a escola e a sala de aula.

Com a dinâmica única que a escola/sala de aula possui, pude então despertar o interesse em pesquisar como o contexto escolar contribuiu e/ou interfere na formação de professores/as de Matemática. Nesse sentido, a Faculdade de Matemática do *Campus* Universitário de Castanhal, ressalta em seu PPC, a importância da construção de conhecimento do professor em formação, que por sua vez, deve ser uma construção autônoma, dotada de sentidos e significados adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica, seja em programas de ensino, pesquisa ou extensão, a fim de garantir uma construção socioprofissional eficaz, bem como, garantir sua qualificação profissional (PPC, 2018).

Desta forma, as produções acadêmicas ora apresentadas neste *Portfólio*, são frutos de pesquisas e reflexões advindas das vivências e experiências ocorridas durante a realização dos Estágios Supervisionados I e II, tendo como foco o contexto escolar como espaço de formação, bem como, o espaço onde ocorre o vislumbre das dificuldades e/ou problemáticas imersas no trato docente.

3. As pesquisas científicas produzidas

Durante minha trajetória na Formação inicial do Curso de Licenciatura em Matemática, as produções acadêmicas aqui apresentadas foram significativas e dotadas de reflexões e contribuições para minha formação, sendo estas produções resultados de pesquisas desenvolvidas a partir da inserção na dinâmica de atividades desenvolvidas durante a realização dos Estágios Supervisionados I e II. Nesse sentido, o teor deste trabalho de conclusão de curso está voltado às contribuições que tais vivências e experiências, oportunizadas pelos estágios, tiveram em minha formação enquanto professor de Matemática.

Nessa perspectiva, apresentamos num quadro, as produções acadêmicas desenvolvidas, ao longo das experiências adquiridas nos estágios, que são resultados de pesquisas e reflexões que tem como foco o contexto escolar/sala de aula como elemento que contribui e/ou influencia na Formação inicial de professores/as de Matemática. Ressaltamos que as pesquisas apresentadas, no quadro 1, são produções que compõem este *Portfólio*.

Quadro 1: Trabalhos produzidos ao longo das atividades oportunizadas pelos Estágios

ANO	EVENTO	TÍTULO	AUTORIA	RESUMO
2022 OUT	XIII Encontro Paraense dos Estudantes de Matemática – EPAEM	Estágio Supervisionado: os desafios da formação inicial, do professor de Matemática, durante a pandemia do Coronavírus	Jailson Monteiro Fonseca José Augusto Lopes da Silva	O presente artigo que fala sobre a formação inicial docente, no contexto da pandemia causada pelo Coronavírus, tem por objetivo descrever quais foram os pontos positivos e negativos na formação inicial de duas estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal, ao cursarem o componente curricular Estágio Supervisionado I de forma remota. As discussões feitas no trabalho estão ancoradas nas ideias de Pimenta (1999), Lima (2012), Soares e Colares (2020), entre outros. Sob a perspectiva qualitativa de Ghedin e Franco (2011), as análises dos dados, obtidos através da entrevista semiestruturada, buscaram responder questionamentos quanto à formação que um estágio em formato remoto pode proporcionar ao licenciando. Concluiu-se que apesar da necessidade de se realizar um estágio remoto, houveram algumas lacunas na construção de saberes inerentes à profissão docente, em virtude da ausência do contato com a realidade escolar.
2022 OUT	XIII Encontro Paraense dos Estudantes de Matemática – EPAEM	Estágio Supervisionado: os desafios e dificuldades, no trato docente, provenientes da graduação e a importância da formação continuada	Jailson Monteiro Fonseca	O presente trabalho tem como objetivo relatar as dificuldades enfrentadas, por estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, durante o Estágio Supervisionado II, bem como tratar como tais dificuldades podem ser contornadas a partir da formação continuada. As reflexões feitas neste trabalho são pautadas em autores como (PIMENTA, 1999), (D'AMBROSIO, 2005; 2011), (MORAN, 2009) entre outros. Entendendo como uma boa formação inicial é necessária para o exercício docente, este relato descreve as vivências dos graduandos, por meio da entrevista semiestruturada, quanto as suas dificuldades na práxis educativa. Ao término da pesquisa foi possível identificar que a pesar das dificuldades, existem maneiras de melhorar o ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos.

2022 JUL	XIV Encontro Nacional de Educação Matemática –ENEM	Estágio Supervisionado: reflexões acerca do contexto sala de aula e suas implicações na formação do professor de Matemática	Jailson Monteiro Fonseca José Augusto Lopes da Silva	O relato a seguir discute a importância que o Estágio Supervisionado tem na construção profissional do futuro professor de matemática. As dificuldades e situações observadas durante o estágio são o ponto chave deste trabalho, pois as vivências que ele possibilita ao licenciando são de suma importância para a reflexão e formação das habilidades e competências que um professor precisa ter para o exercício de sua profissão. As análises feitas durante o período de observação, no estágio, estão embasadas em autores como D'Ambrósio (1989; 1993), Pimenta (1999), Libâneo (2012), Scoz (2011) e muitos outros. Entendendo a importância da formação do professor de matemática, este trabalho objetiva versar sobre o papel que o estágio supervisionado desempenha na formação inicial de professores de Matemática.
-------------	--	---	---	---

Fonte: Organizado pelo autor/2022

Todas as produções apontadas no quadro acima, compõem o *corpus* da terceira seção deste trabalho de conclusão de curso, que está destinado a discutir as produções aprovadas em formato de comunicação oral, em eventos regional e nacional, na área da Educação Matemática. Vale ressaltar que o critério, para a utilização dos três artigos apresentados, está respaldado na proximidade de discussão das pesquisas, em que é possível observar que as discussões se complementam e estabelecem conexões entre si.

3.1. Estágio Supervisionado: desafios da formação inicial do professor de matemática durante a pandemia do Coronavírus

O presente artigo foi resultado de uma pesquisa realizada durante o período de pandemia da COVID-19, a partir de inquietações acerca do contexto de formação docente, que ganhou corpo, após minha inserção no contexto escolar, oportunizado pelo Estágio Supervisionado II.

A partir da compreensão da importância do Estágio Curricular Obrigatório para o processo de formação inicial de professores de Matemática, o que vem se confirmar nas estudos realizados por Elicker *et al* (2017), uma vez que, para este componente curricular contribuir para o desenvolvimento do professor, existe a necessidade de fazer:

A relação e articulação teoria e prática, pois proporciona a reflexão da práxis e o desenvolvimento de competências profissionais para a construção e ressignificação da identidade de ser educador. Desse modo, entende-se que o estágio se constitui em um dos importantes momentos de construção de conhecimentos, por meio da integração do acadêmico com a realidade e o contexto escolar, em que ele poderá interagir com o seu futuro espaço de trabalho, desenvolvendo a perspectiva da ação-reflexão-ação (p. 822).

Em se tratando da formação inicial, ela deve proporcionar ao professor saberes

e práticas para que possa lidar com as demandas e problemáticas da profissão, além de tornar este profissional capaz de entender as mudanças que ocorrem em sociedade, a fim de fazê-lo desenvolver sua atividade profissional da melhor forma possível (PESCE e ANDRÉ, 2012)

Com base neste pressuposto, o Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Castanhal, prevê em seu Projeto Pedagógico de Curso, que o Estágio Supervisionado I, com carga horária de 75h, ofereça ao estudante, o ambiente onde ocorrerá a observação e acompanhamento de práticas, em diferentes níveis e modalidades de ensino, entendendo a complexidade da prática profissional, tendo como foco o ensino aprendizagem de matemática (PPC, 2018). Para que isto ocorra, é necessário inserir o estudante no ambiente escolar/sala de aula, para estabelecer e/ou promover a reflexão sobre os elementos que estruturam a complexidade da prática docente. Entretanto, essa inserção não ocorreu por conta do fechamento das escolas. Fechamento este ocasionado pela pandemia de nível global, causada pelo *coronavírus* (SARS-CoV-2), vírus causador da doença COVID-19. Diante do então cenário, devido ao alto risco de contágio e proliferação do vírus, o mundo se via em um contexto de isolamento social ao longo do ano de 2020.

Mediante a este fato, a carga horária de 75h do Estágio Supervisionado I, bem como, suas atividades (Quadro 2), precisaram ser repensadas e adaptadas a partir da impossibilidade dos estudantes de graduação serem inseridos no ambiente escolar.

Quadro 2 – Distribuição da carga horária do Estágio Supervisionado I

Atividades a serem realizadas	CH
1. Orientações Iniciais	5h
2. Conteúdos Teóricos a serem trabalhados	20h
3. Observação das Condições materiais de trabalho	4h
4. Observação da Estrutura organizacional da Escola	4h
5. Observação de Aula de Matemática	8h
6. Pesquisa com Profissionais da Escola	4h
7. Pesquisa na Matriz Curricular da Escola	4h
8. Observação de Reunião do Conselho de Classe	3h
9. Observação de Reunião de outro segmento da escola	3h
10. Observação de Eventos/atividades da Escola	3h
11. Pesquisa com Professores da Escola	3h

12. Pesquisa com Professores de Matemática da Escola	3h
13. Pesquisa com Pessoal de Apoio Técnico da Escola	3h
14. Clipping – A Educação na Contemporaneidade	4h
15. Relatório Final	4h
TOTAL	75h

Fonte: Coordenação de Estágio Supervisionado da Faculdade de Matemática/2021

Como não foi possível realizar as atividades do Estágio Supervisionado I de forma presencial, destaca-se no quadro acima, que dos 15 itens, apenas os itens 1, 2, 6 (ocorreu por meio eletrônico), 14 e 15, que foram desenvolvidos.

Nesse sentido, pensando nas dificuldades que a pandemia trouxe para a formação de professores, no que se refere ao componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório, algumas indagações surgiram ao longo desse período e nos motivaram fazer uma pesquisa acadêmica, que só foi concretizada durante a realização do Estágio Supervisionado II, que foi realizado de forma presencial, o que permitiu realizar a pesquisa, fazendo indagações sobre de que forma o contexto escolar influencia na formação inicial desses profissionais. A pesquisa foi finalizada e, seus resultados foram apresentados na modalidade comunicação científica, no XIII Encontro Paraense de Educação Matemática – EPAEM, que ocorreu no *Campus* Universitário de Belém, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, em outubro de 2022.



5 a 7 de outubro de 2022 - Evento presencial - IFPA Campus Belém

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL, DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA, DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Jailson Monteiro Fonseca
Universidade Federal do Pará-UFPA
monteirojailson911@gmail.com

José Augusto Lopes da Silva
Universidade Federal da Bahia-UFBA
augustolopes10@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo que fala sobre a formação inicial docente, no contexto da pandemia causada pelo Coronavírus, tem por objetivo descrever quais foram os pontos positivos e negativos na formação inicial de duas estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal, ao cursarem o componente curricular Estágio Supervisionado I de forma remota. As discussões feitas no trabalho estão ancoradas nas ideias de Pimenta (1999), Lima (2012), Soares e Colares (2020), entre outros. Sob a perspectiva qualitativa de Ghedin e Franco (2011), as análises dos dados, obtidos através da entrevista semiestruturada, buscaram responder questionamentos quanto à formação que um estágio em formato remoto pode proporcionar ao licenciando. Concluiu-se que apesar da necessidade de se realizar um estágio remoto, houveram algumas lacunas na construção de saberes inerentes à profissão docente, em virtude da ausência do contato com a realidade escolar.

Palavras-chave: Formação inicial; Estágio; Pandemia.

Introdução

O presente trabalho é oriundo de pesquisas e reflexões feitas a partir das ações que ocorreram durante a realização do Estágio Supervisionado I, do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Castanhal. As atividades que ocorreram durante o período, do referido componente curricular, se constituíram a partir do auxílio de recursos tecnológicos, em virtude da necessidade, de isolamento social, que a pandemia do Coronavírus impôs à sociedade.

De acordo com Pimenta (1999) e Lima (2012) o estágio exerce, na formação inicial, um importante papel formador, no sentido de oportunizar que as práticas, concebidas pelos licenciandos, sejam trabalhadas e ressignificadas, de modo que a prática docente seja exercitada à medida que o sujeito interage com a realidade escolar.

Sobre essa realidade escolar, de acordo com o Parecer Nº 1.302/2001 (Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Superior – CES), que formalizou ideias no que se refere ao papel do profissional em Matemática, seja no Bacharelado ou na Licenciatura, é papel do educador matemático

[...] ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isto, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos (BRASIL, 2001, p. 6).

Nesse sentido, o estágio se torna um componente curricular de grande relevância para a formação inicial do professor de Matemática, pois este oportuniza as situações, no contexto escolar, onde os professores em formação poderão

trabalhar suas metodologias, suas concepções enquanto educadores, bem como criar pontes que ressignifiquem o processo envolvido entre ensino e aprendizagem.

As atividades inerentes à realização do Estágio Supervisionado I ocorreram nos meses de julho e agosto de 2021, período em que haviam muitas restrições quanto ao distanciamento social, sendo também o período em que a utilização de recursos tecnológicos, como auxiliares nas atividades acadêmicas, se potencializou no contexto educacional.

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática da UFPA, Campus Castanhal, o Estágio Supervisionado I, que possui um total de 75h de carga horária, foi realizado de forma remota pelas atribuições que a ele são conferidas. Seguindo as normativas da Faculdade de Matemática, o estágio só pôde ser realizado de tal forma devido ao caráter de observação que o mesmo possui, ou seja, as atividades que se realizariam de forma presencial não necessitariam de intervenções pedagógicas e/ou ações, no contexto escolar, por parte dos estagiários.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva descrever as possibilidades e desafios que o Estágio Supervisionado I, realizado de forma remota, proporcionou aos estudantes de Licenciatura em Matemática da UFPA, Campus Castanhal, na perspectiva de identificar os impactos que as atividades, realizadas nesse momento, causaram na formação inicial desses estudantes.

Referencial Teórico

Nos cursos de licenciatura existem os chamados Estágios Supervisionados Obrigatórios, que objetivam oportunizar, ao estudante de licenciatura, a construção de saberes e métodos que melhor se adequam ao trato docente, visando promover reflexões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, além de viabilizar a construção de pontes entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na graduação (VENTURI; LISBOA, 2021).

Sob esse aspecto, o Estágio Supervisionado deve propiciar momentos onde o licenciando possa ter oportunidades de aprender os saberes inerentes a profissão docente, momentos que o façam refletir sobre suas perspectivas e concepções no que se refere ao profissional que pretende ser.

Nesses termos, Lima (2012) nos fala que as disciplinas de Estágio e Prática de Ensino são componentes curriculares que oportunizam uma construção e/ou formação mais significativa no que se refere aos saberes necessários para o trato docente, pois tais componentes criam a ponte entre as realidades do estudante para com a escola.

Nesse sentido, Nascimento *et al.* (2021) falam sobre a importância de construir relações dialógicas com todos os envolvidos, no processo que ocorrerá durante a realização do estágio, sejam eles professores formadores, os próprios estudantes de licenciatura e os profissionais inseridos no ambiente escolar, a fim de possibilitar a construção de soluções, para os variados problemas que estão presentes na escola e/ou na sala de aula, oportunizando a construção da identidade profissional do licenciando.

Sob a perspectiva da necessidade do isolamento social, imposta pela pandemia do Coronavírus, a utilização de recursos tecnológicos foi vista como alternativa, no processo auxiliador e formador dos estudantes dos variados níveis de ensino, amenizando os problemas que haviam sido encontrados por professores e estudantes, entre eles o distanciamento da sala de aula e a inviabilidade de se ter aulas presenciais.

Sobre essas tecnologias, Correia e Neto (2021) nos dizem que nas últimas décadas, dada a constante inovação e o constante avanço tecnológico, faz-se necessário que os profissionais, das mais variadas áreas, tenham uma formação que os possibilite a utilização desses recursos dentro do contexto de seu trato profissional.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a utilização dos recursos tecnológicos passou a ser de suma importância para o desenvolvimento das atividades curriculares nas escolas e demais instituições de ensino. Desse modo Soares e Colares (2020) mostram que

o momento tem sido de novas descobertas e possibilidades no campo educacional, uma vez que o uso das tecnologias, principalmente, das TIC tem ocupado um lugar primordial na transmissão e aquisição de conhecimentos, assumindo o lugar do espaço físico, a sala de aula, ainda que tal condição seja temporária, permitindo a interação, troca de informações, construção de diálogos e o fortalecimento da educação (SOARES; COLARES, 2020, p. 28).

Metodologia

As atividades realizadas durante o período em que ocorreu, o Estágio Supervisionado I, se construíram de forma remota, com o auxílio das ferramentas tecnológicas que nos eram possíveis acessar tal como o *Google Meet*, por exemplo. As atividades ocorreram da seguinte maneira: instruções e discussões sobre a importância do estágio; orientações do professor formador para professores em formação, quanto aos materiais que seriam utilizados posteriormente; atividades realizadas, remotamente, com um gestor e coordenador de uma escola.

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, a análise dos dados foi feita a partir das concepções de Ghedin e Franco (2011), que discutem sobre essa perspectiva em particular, ressaltando que o foco da análise está ancorado no próprio processo e em seus significados.

Além disso, vale lembrar que esta pesquisa se trata de um estudo de caso, que de acordo com Yin (2001) são investigações empíricas que buscam esclarecer perguntas, do tipo “como?” e “por que?”, de diversos fenômenos dos mais variados contextos sociais, preservando a particularidade do fenômeno que está sendo estudado.

Para o processo, de coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada, que foi feita de forma individual com duas estudantes, do curso de graduação em Licenciatura em Matemática da UFPA, Campus Castanhal a fim de averiguar quais foram os impactos, positivos e negativos, para a formação das mesmas no que se refere ao Estágio Supervisionado I, que foi realizado de forma remota. Além disso, os dados analisados estão pautados sob um referencial teórico norteador, a fim de garantir maior credibilidade às afirmações e reflexões feitas a partir das respostas das entrevistadas. Ao término das explicações quanto aos objetivos da entrevista, foi enviado, às estudantes entrevistadas, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando assim a coleta de dados e a divulgação dos mesmos.

As perguntas feitas durante a entrevista semiestruturada contemplaram os seguintes aspectos: aspectos positivos no que se refere a realização de um estágio remoto; aspectos negativos que tal característica trouxe às estudantes de graduação; e por fim, foi feito um questionamento sobre como seria sua formação se todos os estágios, se possível, fossem realizados remotamente. A fim de garantir o sigilo,

quanto a identidade das entrevistadas, elas serão denotadas como ESTUDANTE A e ESTUDANTE B.

Resultados e discussões

Durante a análise dos dados obtidos após a entrevista com as estudantes, observou-se que apesar de o estágio ser realizado remotamente, as ajudou a entender sobre os aspectos de funcionamento e gestão de uma escola. Sobre esses pontos positivos, as entrevistadas relataram que:

“Pude estudar sobre o campo de estágio, mesmo não podendo ter a oportunidade de ir à prática. Desenvolvemos uma pesquisa com um gestor de uma instituição de ensino e dentro dessa pesquisa pude conhecer aspectos que norteiam o funcionamento da mesma, me fazendo compreender fatores que eu enfrentaria se tivesse tido a oportunidade de estagiar nessa escola [...]. Portanto, apesar de o momento desse estágio ter ocorrido durante uma pandemia, a realização do mesmo me trouxe ensinamentos como: compreender como ocorre a gestão de uma instituição de ensino, e os aspectos que norteiam uma gestão; conhecer as mudanças que ocorreram no sistema de ensino, em virtude da pandemia; e ainda a experiência de estudar sobre as relações que ocorrem em um Estágio Supervisionado” (ESTUDANTE A).

“Foi importante para firmar a preparação e pesquisa do funcionamento da sala de aula, o que agregou para a construção de um bom planejamento sobre as ações que devem ser tomadas em uma escola/sala de aula” (ESTUDANTE B).

Diante dos relatos descritos acima, é visível que tais atividades construíram, nas estudantes, aspectos reflexivos quanto ao possível posicionamento que um professor ou um gestor deve tomar frente às situações que ocorrem no âmbito escolar, que de acordo com Pimenta e Lima (2004) são indispensáveis para a construção da identidade profissional do professor em formação.

Entretanto, nos resta saber se somente a reflexão do ato é suficiente para agregar, ao professor em formação, uma boa formação inicial. Sob esse aspecto, as estudantes relataram que houveram alguns pontos negativos, quanto ao componente realizado remotamente:

“Senti falta da proximidade com o âmbito escolar, porque justamente é o que justifica o estágio. Então, o único ponto negativo, de ter ocorrido de forma remota, foi porque as experiências que eu teria ganhado se tivesse estagiado, presencialmente em uma instituição de ensino, eu não pude vivenciar, tampouco observar os alunos, a relação do professor para com o aluno e vice versa, e as metodologias usadas em sala de aula” (ESTUDANTE A).

“Por ter sido realizado de forma remota, o estágio ao meu ver acabou não atingindo os objetivos práticos característicos desse componente, o que o

deixou com características mais teóricas do que práticas. A observação, dentro da sala de aula, é fundamental para vivenciar a relação existente entre professor e aluno, além disso o próprio contexto escolar é importante para a formação do professor” (ESTUDANTE B).

Observa-se que as estudantes, apesar de relatarem alguns pontos positivos, no primeiro momento, também não deixam de observar sobre como o distanciamento com a realidade escolar foi problemático, pois de acordo com Canário (1998) o contexto e as situações envolvidas nele são de suma importância para exercitar e construir, no professor em formação, sua identidade profissional.

Por fim, sob o aspecto da importância de tal proximidade entre professor em formação e contexto escolar, foi perguntado às estudantes como seria se todos os estágios, por algum motivo, ocorressem de forma remota, as mesmas relataram que:

“Eu acredito que o ensino remoto tem suas vantagens, porém, no que tange ao estágio, ocorrer de forma remota, acredito que seria 0% de aproveitamento. É um outro ambiente, são outras perspectivas e não ocorre o contato com o professor, com o aluno e com as situações que ocorrem na sala de aula e no contexto escolar. E para que tudo isso ocorra de fato, é preciso estar inserido presencialmente na realidade escolar” (ESTUDANTE A).

“Acredito que seria extremamente defasado. O ensino remoto foi uma solução temporária, para a formação, durante a pandemia. Se ocorre de forma permanente teria sérias lacunas em nossa formação” (ESTUDANTE B).

Para melhor entendermos qual o motivo de refletir sobre a importância do espaço escolar para a formação inicial do professor, Franco (2000) entende que é nesse espaço onde o professor iniciante enfrentará as dificuldades presentes no exercício da profissão e aprenderá a trabalhar em conjunto com os outros indivíduos presentes no ambiente escolar, refletindo sobre sua própria prática a fim de descobrir o que precisa ser melhorado e o que pode ser mantido.

O que se nota é que a aproximação do estudante de graduação para com a realidade escolar é de extrema necessidade, pois as situações e problemas, inerentes à sala de aula e até mesmo ao contexto escolar, são os fatores necessários para a construção da identidade de ser professor.

Considerações Finais

As ações e atividades que ocorreram durante a realização do Estágio Supervisionado I, objetivaram fomentar uma construção crítica e reflexiva a respeito das ações que os professores e gestores devem tomar no ambiente escolar.

Entretanto, apesar de possibilitar essas construções o estágio teve grande déficit no sentido de deixar à parte, mesmo que por necessidade, o contato presencial com as realidades das instituições de ensino.

É válido salientar que apesar de tais limitações, o uso das tecnologias foi de grande valia para concretizar a realização das atividades feitas durante o estágio. As discussões feitas, mesmo que de forma remota, certamente contribuíram para a construção de saberes no que se refere à prática e ao bom planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

Sob o aspecto do contexto da pandemia e de isolamento social, imposto pelo Coronavírus, as atividades realizadas durante o estágio acabaram se limitando a atos reflexivos e de planejamentos, em relação a execução de atividades e intervenções pedagógicas, o que impediu o componente curricular de exercer uma formação mais robusta, no que tange à construção de saberes teóricos e práticos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, que de acordo com os relatos descritos neste trabalho, teriam sido mais significativos se fossem realizados no próprio ambiente escolar.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES Nº1.302/2001. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de março de 2002, Seção 1, p. 15. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2022.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da educação. São Paulo. SP, 1998, p. 9 – 27.

CORREIA NETO, José da Silva; ALBUQUERQUE, José de Lima. As tecnologias digitais de informação e comunicação no ambiente de trabalho em tempos de pandemia. Revista Espaço Acadêmico, Maringá-PR, v. 20, n. 2, p. 106-114, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58127>. Acesso em 01 jul. 2022.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, Francisco Carlos et al. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, p.33-36, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2.a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; LEITE, Luciana Rodrigues; LIMA, Maria do Socorro Lucena. O diálogo como experiência constituinte na formação inicial do professor de Matemática. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v. 16, n.1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16556>. Acesso em: 02 jul. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, nº 28, p. 19-41, ago. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

VENTURI, Tiago; LISBÔA, Eliana Santana. Estágio em tempos de pandemia: mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no ensino superior. *Cenas Educacionais*, Caetité-BA, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10746>>. Acesso em 02 jul. 2022.

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

3.2. Estágio Supervisionado: desafios e dificuldades no trato docente provenientes da graduação e a importância da formação continuada

O segundo artigo apresentado neste *Portfólio*, foi produzido a partir de minhas inquietações sobre as dificuldades que o/a professor/a de Matemática em formação, enfrenta no momento em que se torna responsável por ministrar os conteúdos em sala. A produção deste trabalho foi resultado de reflexões feitas durante a realização do Estágio Supervisionado II, no Curso de Licenciatura em Matemática da UFPA, *Campus Universitário de Castanhal*.

Na perspectiva de entender de que forma os conteúdos, aprendidos durante a graduação, auxiliam os futuros professores no processo de ensino e aprendizagem, foi possível refletir sobre as dificuldades que podem surgir durante o trato docente, especificamente, durante o período de regência em sala de aula. Pensando nestas dificuldades, podemos inferir que, em grande parte, elas existem por ainda haver grande valorização da teoria em relação a prática docente (PAIVA, 2001).

Quando existe, na formação inicial, a ausência de articulação entre teoria e prática, as ações dos futuros professores em formação, estarão sempre ancoradas em uma prática dissociada da teoria e/ou vice-versa, haja vista que na própria formação, esses profissionais não desenvolveram conexões entre elas, seja por seus formadores não possuírem qualquer experiência com a educação básica ou mesmo por negligência da própria instituição (PERRENOUD, 1993).

Trazendo o Estágio Supervisionado Obrigatório como o ambiente onde professores/as de Matemática terão de intermediar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, resta-nos refletir se esses profissionais em formação estão sendo formados, de maneira satisfatória, para lidar com as demandas de uma escola/sala de aula, tendo em mente que para ser professor/a não basta apenas dominar o conteúdo e/ou a teoria, antes porém, a profissão exige uma formalidade: saber ensinar, afinal de contas “[...] ninguém começa a ser educador numa terça-feira, às quatro horas da tarde. [...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador” (FREIRE, 1996, p. 58).

Entendendo que os anos na graduação não oferece todo o conhecimento necessário aos professores em formação, haja vista que para cada aluno, para cada sala de aula, existe um contexto e/ou problemática que a graduação não ensina a lidar, é válido dizer que para ser capaz de alcançar resultados mais satisfatórios, no que se refere ao fazer docente, o/a professor/a deve ter o comprometimento em estar constantemente aprimorando suas habilidades e metodologias de ensino. Nesse sentido, Delors afirma que

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial [...] A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Pensando nessa perspectiva, Freire (1996), acrescenta que a formação contínua dos professores oportuniza a reflexão e a crítica sobre as práticas adotadas em sala de aula, de modo que a partir do pensamento crítico e reflexivo as futuras práticas sejam sempre melhores do que as anteriores.

Dessa forma, pensando nas dificuldades que se fazem presentes no contexto da sala de aula, em se tratando do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos

matemáticos, bem como nas possibilidades de contornar tais dificuldades, foi possível desenvolver um relato de experiência compartilhado entre outros estudantes de Licenciatura em Matemática da UFPA, *Campus* Universitário de Castanhal. O trabalho em questão foi aprovado e apresentado na modalidade relato de experiência, no XIII Encontro Paraense de Educação Matemática – EPAEM, que ocorreu no *Campus* Universitário de Belém, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, em outubro de 2022.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OS DESAFIOS E DIFICULDADES, NO TRATO DOCENTE, PROVENIENTES DA GRADUAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jailson Monteiro Fonseca
 Universidade Federal do Pará-UFPA
 monteirojailson911@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as dificuldades enfrentadas, por estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, durante o Estágio Supervisionado II, bem como tratar como tais dificuldades podem ser contornadas a partir da formação continuada. As reflexões feitas neste trabalho são pautadas em autores como (PIMENTA, 1999), (D'AMBROSIO, 2005; 2011), (MORAN, 2009) entre outros. Entendendo como uma boa formação inicial é necessária para o exercício docente, este relato descreve as vivências dos graduandos, por meio da entrevista semiestruturada, quanto as suas dificuldades na práxis educativa. Ao término da pesquisa foi possível identificar que a pesar das dificuldades, existem maneiras de melhorar o ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Palavras-chave: Estágio; Formação continuada; Ensino; Aprendizagem.

Introdução

A formação docente já possui um espaço especial nas pesquisas acadêmicas, quanto a sua importância, relevância social, política e cultural, haja vista que tal profissão está intimamente ligada a construção de indivíduos, que tenham condições

de ensinar outros indivíduos, de modo que o professor consiga formar cidadãos críticos e reflexivos (TEDESCO, 2010).

Quanto a essa formação, os cursos de Licenciatura em Matemática possuem em sua grade curricular os chamados Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO), que possuem o intuito de oferecer, ao estudante de graduação, subsídios para que este tenha condições de construir sua identidade profissional a partir do contato e da observação do espaço onde está inserido (a escola). Nesse sentido, o ESO enquanto atividade curricular oportuniza ao licenciando vários aspectos formadores, no que diz respeito a construção de atitudes e saberes inerentes à profissão docente.

O curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Castanhal, no que diz respeito aos ESO, possui em sua grade curricular quatro estágios, sendo eles: Estágio I (75h), Estágio II (105h), Estágio III (120h) e o Estágio IV (105h). Cada estágio, citado anteriormente, possui suas especificidades e características próprias a fim de oferecer ao graduando um olhar reflexivo quanto à prática docente em diferentes níveis e contextos de ensino.

Antes de pensarmos no momento em que estudante de graduação deverá assumir o papel como professor de fato, temos que pensar se tal estudante está preparado para assumir a tarefa de ensinar matemática, pois o ato de ensinar matemática está relacionado a promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, aprimorando seu raciocínio lógico, sua capacidade de ler, entender e projetar os significados, provenientes da disciplina, para outros contextos além da sala de aula (MACCARINI, 2010).

Tendo em mente que o estágio oportuniza essa aproximação entre estagiário e ambiente escolar, e sendo para muitos o primeiro contato com a escola/sala de aula, os licenciandos terão que lidar com as demandas e problemáticas que estão imersas no contexto onde se encontram, desenvolvendo assim sua ótica docente bem como suas habilidades e metodologias próprias para cada situação enfrentada, levando-os a construir suas concepções e identidades enquanto professores em formação (PIMENTA, 1999).

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo relatar os desafios e dificuldades que estudantes de Licenciatura em Matemática, da UFPA, Campus

Castanhal, encontraram durante a realização do Estágio Supervisionado II, no que se refere ao ensino e aprendizagem, dos conteúdos matemáticos, na educação básica.

Para começar a refletir...

Os cursos de Licenciatura em Matemática possuem várias disciplinas, ditas específicas, em suas grades curriculares, tais como o Cálculo Diferencial Integral, Álgebra Linear, Álgebra Abstrata, entre outras. As referidas disciplinas citadas anteriormente sem dúvidas possuem sua relevância para a formação e construção do pensamento matemático mais refinado, porém, quando se trata do ensino de alunos do ensino básico, somente dominar o conteúdo matemático do mais alto nível, não garante que o sujeito vá conseguir ensiná-los (MASETTO, 2008).

Desse modo, é válido pensar que as dificuldades em lidar com o ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos, não vistos durante a graduação, sem dúvidas pesará no exercício docente desses indivíduos quando estiveram inseridos na sala de aula. Segundo D'Ambrosio (2005), no que diz respeito ao saber fazer, pelo simples fato de entender o conteúdo

Muitos professores buscam explicação do pensamento do aluno em frases feitas como 'o que se faz de um lado tem que se fazer do outro'. Frases como essa tornam-se empecilhos para que o professor possa entender o pensamento do aluno. Por outro lado, a fragilidade do conhecimento desses professores passou despercebida nos cursos formais de matemática. E, com explicações incoerentes como essa, vários alunos – futuros professores – são aprovados no curso de matemática e estão convencidos de que possuem o conhecimento necessário para lecionar (D'AMBROSIO, 2005, p. 22).

No que se refere as discussões feitas anteriormente, é preciso se atentar para a questão de que saber, um conteúdo matemático, não significa que o sujeito conseguirá ensiná-lo. Ainda segundo D'Ambrosio (2005, p. 26) “a compreensão superficial do conteúdo matemático pode vir a prejudicar o modelo que o professor tem da compreensão do aluno”. Ou seja, a dificuldade do professor, em atender as necessidades de seus alunos em algum conteúdo, seriam ainda maiores, haja vista que ele próprio não tem o domínio necessário dos conteúdos que ensina.

Partindo para os ESO, onde estagiário deverá lidar com todas as questões que um professor lida, no dia a dia da escola, nos resta refletir sobre como o licenciando dará conta de ensinar os conteúdos matemáticos, para sua turma, se sua formação pouco fala sobre abordagens ou técnicas de como ensinar tais conteúdos para o nível

básico? E foi com base nessa reflexão que este trabalho buscou descrever as dificuldades que estagiários sentiram durante a realização do Estágio Supervisionado II.

Aspectos metodológicos

A fim de identificar as dificuldades encontradas/enfrentadas pelos estagiários, durante a realização do Estágio Supervisionado II, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 3 estudantes, do curso de Licenciatura em Matemática da UFPA, Campus Castanhal, para que a partir da análise empírica, dos dados coletados, fosse possível identificar os obstáculos postos no estágio, provenientes da formação inicial desses professores.

As indagações feitas durante a entrevista contemplaram os aspectos formadores do curso de graduação quanto ao ensino e aprendizagem, de conteúdos matemáticos, para a educação básica. Para proteger a identidade dos entrevistados, eles serão descritos neste trabalho como ESTUDANTE A, ESTUDANTE B e ESTUDANTE C.

Registro das indagações feitas durante a entrevista

De forma unânime, os estudantes entrevistados relataram que a o curso de Licenciatura em Matemática, pouco ou nada, os ensina a lidar com o ensino e aprendizagem, de conteúdos matemáticos, ministrados em turmas do ensino básico. No que diz respeito ao aspecto formador do curso, em relação ao suporte de como ensinar conteúdos matemáticos próprios de turmas de 6^o a 9^o ano do ensino fundamental, eles relataram que:

O curso não prepara, pois os conteúdos estudados na graduação não têm nada a ver com os conteúdos do ensino básico. Acredito que esses conteúdos estudados na graduação nos preparam para lecionar no ensino superior, por se tratarem de conteúdos mais abstratos [...] (Relato transcrito do ESTUDANTE A).

A graduação não me preparou para isso, porque o que vemos são assuntos mais aprofundados, referentes a matemática, assuntos que ao meu ver não nos ajudam a dar aula no ensino básico, pois lá não podemos repassar o que aprendemos na graduação, já que são assuntos mais complexos que para uma sala, de ensino básico, se torna inviável ministrar (Relato transcrito do ESTUDANTE B).

Ao meu ver, durante a graduação, nem sempre conseguimos relacionar, os conteúdos que vemos na sala de aula, com os conteúdos do ensino básico. Então, acredito que não prepara totalmente para lecionar no ensino básico, até porque, o ser professor, é uma constante transformação e uma contínua formação. Com isso, o que vemos na graduação dá sim uma boa base para o ensino da matemática na educação básica, mas não totalmente [...] basta o professor estar aberto a uma formação que vá além dos 4 anos de graduação (Relato transcrito do ESTUDANTE C).

Diante dos relatos, podemos identificar que há uma certa dificuldade, por parte dos estudantes, em relacionar os conteúdos, que aprendem durante sua graduação, no momento quando estão assumindo o papel do educador nas salas de aula. O Estágio Supervisionado II foi o palco onde os entrevistados refletiram sobre essas questões, o que nos revela que apesar das dificuldades enfrentadas, o estágio é importante para fazer com que os graduandos possam lidar com essas problemáticas antecipadamente, a fim de prepará-los para que futuramente consigam lidar melhor com tais situações.

A formação continuada: indícios de uma das possíveis soluções

Dado ao que foi observado nos relatos, podemos constatar que somente a graduação não é o suficiente para que o professor de matemática consiga exercer seu papel de forma satisfatória. Para tanto, é preciso buscar ainda mais maneiras de refletir sobre o ato de ensinar e aprender Matemática, nesse sentido podemos destacar a formação continuada como uma das soluções para amenizar as lacunas que ficaram na graduação, no que se refere ao ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos. Diante do exposto, D'Ambrosio cita que:

A formação de professores de matemática é, portanto, um dos grandes desafios para o futuro. A proposta de beatriz S. D'Ambrosio sobre quais deverão ser as características desejadas em um professor de matemática no século XXI parecem-me a resposta a esse novo papel do professor de matemática. Ela diz que o professor de matemática deverá ter: 1. Visão do que vem a ser a matemática; 2. Visão do que constituía a matemática; 3. Visão do que constitui a atividade matemática; 4. Visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem da matemática. (D'AMBROSIO, 2011, p. 87).

Entretanto, sabemos que há a dificuldade em se falar de formação continuada quando a realidade do professor está ligada a uma carga horária de trabalho muito extensa ou quando a instituição, onde este profissional está inserido, não fornece essa formação. Nesse sentido, podemos destacar o uso das tecnologias para atender a

essa necessidade, pois diante da atual conjuntura, do mundo globalizado, não há como escapar de tais ferramentas tecnológicas.

Segundo Moran (2009)

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, com a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. Na expressão “o ensino a distância”, a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra “educação” que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada. (MORAN, 2009, p. 1).

Sob essa perspectiva, a formação continuada pode ser entendida como a oportunidade de conduzir o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem oferecidos nas instituições de ensino. Para tanto, é preciso admitir que a formação do professor não acaba ao término de sua graduação, ou seja, é necessário conceber a formação do professor como contínua e que constantemente precisa ser trabalhada, pois as demandas de uma sala de aula se fazem novas a cada dia.

Com base em Perrenoud (2000), a formação do professor por meio das novas tecnologias se faz muito importante, haja vista que tais ferramentas oportunizam o aprimoramento das maneiras de ensinar, analisar textos e/ou imagens, e de como entendemos o conceito de comunicação.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser vista e entendida sob o aspecto de estímulo do aperfeiçoamento das práticas docentes, uma vez que a constante formação do professor fará com que o mesmo reflita sobre sua práxis educativa, a fim de melhorar e/ou criar novas formas de ensinar e aprender Matemática.

Considerações Finais

Com base nas análises e descrições feitas ao longo da pesquisa, é possível entender que existem diversas dificuldades na prática docente, principalmente quando se trata do primeiro contato com a práxis da profissão, no que se refere as vivências do estágio, por exemplo. Entretanto é possível desviar ou mesmo amenizar essas dificuldades por meio da formação continuada, que pode ser vista como o momento de construir novas práticas de ensino e aprimorar práticas já existentes.

Em outras palavras, podemos entender que a profissão, do indivíduo que almeja a docência, será repleta de desafios e questões que necessitarão de suas habilidades reflexivas e construtivas, a fim de contribuir à sua ação de ensinar Matemática, pois quanto mais nos propomos a aprender sobre as questões envolvendo o processo, de ensino e aprendizagem, mais aprendemos sobre o ato de ensinar e aprender.

Referências

D'AMBROSIO, Beatriz S. Conteúdo e metodologia na formação de professores. In: FIORENTINI, Dario e NACARATO, Adair Mendez (Orgs.). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando teorizando a partir da prática. São Paulo/SP: Musa; Campinas/SP: GEPFMPRAPEM-FE/UNICAMP, 2005. p. 20-32.

D'AMBROSIO. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

MACCARINI, Justina Motter. Fundamentos e metodologias do ensino de Matemática. Curitiba: Fael, 2010.

MASETTO, Marcos T. Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em:<www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acessado em 24 jun. 2022.

PERRENOUD, Philippe. A Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação. Porto Alegre: Editora Artimed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: IIFE/UNESCO, 2010. p. 1-4.

3.3. Estágio Supervisionado: reflexões acerca do contexto sala de aula e suas implicações na formação do professor de Matemática

O terceiro e último artigo apresentado é resultado de reflexões que ocorreram durante o período de observação no Estágio Supervisionado II, componente curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPA, *Campus* Universitário de Castanhal. As indagações e anotações feitas durante este período, possibilitou a construção de um relato de experiência, que por sinal, foi o primeiro trabalho acadêmico produzido por nós.

A fim de entender de que forma o contexto escolar bem como da sala de aula contribui e/ou provoca inquietações para o/a então professor/a em formação, a produção do trabalho em questão está ancorada na importância que o contexto escolar possui para a formação do/a professor/a de Matemática, a medida que entendemos que a aproximação e/ou inserção desse profissional, em formação, no seu futuro ambiente de trabalho (a escola e a sala de aula), proporciona a construção e a projeção do futuro professor que virá.

A inserção no ambiente escolar, proporcionada pelo Estágio Supervisionado II, foi o momento onde as reflexões e inquietações, de um professor em formação, foram cada vez mais estimuladas, à medida que esse sujeito encara a lógica e o processo de ensino e aprendizagem, de tal maneira que vivencia os desafios e dificuldades presentes neste ambiente no qual está inserido. Nesse sentido, entende-se o estágio como

[...] uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso, escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir para a formação (GISI; MARTINS; ROMANOWSKI, 2009, p. 208).

Assim, pode-se entender a importância que o Estágio Supervisionado possui para a formação inicial do professor, uma vez, que este componente curricular, proporciona a vivência da relação entre teoria e prática e, a possibilidade de refletir criticamente as experiências adquiridas, durante o estágio, à luz das teorias estudadas na Universidade ao longo da graduação.

Quando o/a estudante chega à Universidade, o primeiro contato que se tem é com o conhecimento teórico, que é de suma importância para o exercício da profissão, entretanto, na maioria das vezes é difícil relacionar os conhecimentos teóricos com a prática docente, se não há a vivência de situações reais na escola em que estudante

deverá, de maneira própria, analisar e construir seu fazer docente a partir do contexto no qual está inserido (MAFUANI, 2011).

De acordo com Santos Filho (2010) o Estágio Supervisionado deve ser entendido para além de suas obrigações curriculares enquanto componente obrigatório, pois ele é o momento onde há a possibilidade de crescimento e/ou desenvolvimento pessoal e profissional, além de ser o cenário onde estudantes farão seu primeiro contato com a sala de aula, permitindo que estagiários se aproximem do seu futuro ambiente de trabalho. Sendo assim, é necessário que se compreenda “que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29).

Considerando as teorias estudadas, as reflexões e as experiências vividas no Estágio Supervisionado II, foi possível desenvolver um trabalho que conta com experiências e que fazem diálogo com as teorias presentes nele. O referido trabalho foi aceito e apresentado na modalidade relato de experiência no XIV Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, que ocorreu entre os dias de 11 a 15 de julho de 2022, na modalidade virtual.



**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES ACERCA DA
RELAÇÃO DO CONTEXTO SALA DE AULA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
MATEMÁTICA**

**SUPERVISED INTERNSHIP: REFLECTIONS ABOUT THE RELATIONSHIP
OF THE CLASSROOM CONTEXT AND ITS IMPLICATIONS IN THE
TRAINING OF THE MATHEMATICS TEACHER**

Jailson Monteiro Fonseca
Universidade Federal do Pará
monteirojailson911@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1422-9052>

José Augusto Lopes da Silva
 Universidade Federal da Bahia - UFBA
augustolopes10@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-8973-8460>

Eixo 18 – Formação inicial de professores que ensinam matemática

Resumo

O relato a seguir discute a importância que o Estágio Supervisionado tem na construção profissional do futuro professor de matemática. As dificuldades e situações observadas durante o estágio são o ponto chave deste trabalho, pois as vivências que ele possibilita ao licenciando são de suma importância para a reflexão e formação das habilidades e competências que um professor precisa ter para o exercício de sua profissão. As análises feitas durante o período de observação, no estágio, estão embasadas em autores como D'Ambrósio (1989; 1993), Pimenta (1999), Libâneo (2012), Scoz (2011) e muitos outros. Entendendo a importância da formação do professor de matemática, este trabalho objetiva versar sobre o papel que o estágio supervisionado desempenha na formação inicial de professores de Matemática.

Palavras-chave: Estágio; Vivências; Professor; Formação; Competências; Matemática.

Abstract

The following report discusses the importance that the Supervised Internship has in the professional construction of the future mathematics teacher. The difficulties and situations observed during the internship are the key point of this work, because the experiences that it allows for the licentiate are of paramount importance for the reflection and formation of the skills and competences that a teacher needs to have for the exercise of his profession. The analysis made during the observation period, during the internship, are based on authors such as D'Ambrósio (1989; 1993), Pimenta (1999), Libâneo (2012), Scoz (2011) and many others. Understanding the importance of teacher training in mathematics, this work aims to address the role that the supervised internship plays in the initial training of mathematics teachers.

Keywords: Internship; Experiences; Teacher; Formation; Competences; Math.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida com uma turma de 7º ano, durante o Estágio Supervisionado II, em uma escola de ensino fundamental localizada em Castanhal-PA, no bairro Jaderlândia. Os registros aqui descritos são provenientes das anotações e reflexões feitas pelo autor durante o período de observação das aulas de matemática, ministradas no estágio.

A formação do professor de matemática, ao longo dos anos, vem sendo amplamente explorada e discutida em pesquisas acadêmicas, uma vez que tal profissional possui um importante papel social, cultural, político e educacional na vida dos estudantes, de modo a prepará-los para a vida, dando o suporte para que eles se construam como cidadãos (TEDESCO, 2010).

Quanto a essa formação, os cursos de licenciatura possuem em sua grade curricular os Estágios Supervisionados (ES) obrigatórios. O Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará – UFPA, em Castanhal-PA, possui um total de 405 horas, no que se refere aos ES. Estes estão divididos em quatro componentes: Estágio I (75h),

Estágio II (105h), Estágio III (120h) e Estágio IV (105h), cada um com propósito de oferecer ao graduando a experiência de entrar em contato com o ambiente escolar e com as demandas provenientes da futura profissão docente.

Atualmente os graduandos da turma de 2018 matutino, do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPA, em Castanhal, estão vivenciando o Estágio Supervisionado II, sendo um momento ímpar na formação profissional dos mesmos. O ES II tem um importante papel na construção e formação da identidade docente desses graduandos, pois este é o primeiro contato dos mesmos com uma sala de aula, visto que o primeiro ES se deu de forma remota, em virtude do período pandêmico ao qual estamos vivenciando.

Estando agora no contexto escola/sala de aula, estes indivíduos terão o desafio de mudar suas perspectivas quanto ao que enxergam, pois estão inseridos no ambiente como professores e não mais como alunos, de modo que cada um construa sua identidade profissional e compreenda como a teoria e a prática estão atreladas, desenvolvendo assim suas atitudes próprias enquanto professores (PIMENTA, 1999).

A Importância do Estágio Supervisionado

De acordo com Pimenta (1999), o estágio exerce, na formação inicial, um relevante papel na vida do estudante de licenciatura, pois este oportuniza o desenvolvimento profissional do graduando, no que diz respeito ao processo de formação do futuro docente, o que não seria diferente quanto a formação do professor de Matemática, por exemplo. A oportunidade de observar tanto professor (responsável pela turma na qual o estagiário está inserido) quanto os alunos, proporciona ao estagiário a possibilidade de problematizar e refletir sobre quais metodologias, situações e problemas estão imersas no contexto da sala de aula (LIMA; KEGLER; BROCH, 2019).

Nesse sentido, as observações realizadas pelo estagiário em sala de aula, servem para que o futuro docente reflita, construa e reinvente sua identidade profissional a partir do que foi visto, aprendendo com os erros e acertos do professor supervisor. Além disso, é importante ressaltar não somente a “observação palpável”, ou seja, é necessário que o estagiário se atente para aquilo que não se vê claramente, para as situações que envolvem os alunos em sala, situações essas que são distintas para cada um, pois cada indivíduo é único, com suas características próprias, dificuldades e habilidades, o que torna essa percepção algo indispensável para o exercício da docência (COSTA; RODRIGUES; SOUZA, 2016).

Tendo em vista a discussão das autoras Costa, Rodrigues e Souza (2016), podemos destacar a importância que esse momento tem na formação inicial de professores, haja vista que é no estágio que o professor em formação exercita sua observação crítica, do contexto no qual se prepara para futuramente ser inserido, ponderando sobre si mesmo e sobre o futuro profissional que pretende ser.

O que se pretende com este relato é mostrar a importância que o Estágio Supervisionado, mesmo que no período de observação, tem na formação inicial de graduandos de Licenciatura em Matemática, além de discutir a importância desse momento de aproximação entre futuro professor e escola.

O Contato com a Sala de Aula

A turma de 7º ano, observada pelo autor deste trabalho, esteve nos últimos dois anos (2020 e 2021) realizando atividades que eram impressas pelos professores, resolvidas em casa e posteriormente entregues na escola para as devidas correções. Em conversa com o professor supervisor da turma, ficou claro que os últimos dois anos foram prejudiciais para o aprendizado desses alunos, pois de acordo com ele, alguns mal sabem executar cálculos com as operações básicas e, além disso, existem aqueles que chegaram do 5º ano com dificuldade na escrita e na leitura.

Devido à grande lacuna deixada pelos dois anos de afastamento da sala de aula e pela ausência de um acompanhamento mais próximo, não só o professor responsável pela turma de 7º ano, como também os demais professores de matemática da escola, se viram obrigados a revisar conteúdos dos anos anteriores em suas respectivas turmas. O que mostra no mínimo uma preocupação, em dar o suporte necessário para que eles consigam avançar em direção aos conteúdos matemáticos próprios dos anos em que as suas turmas estão.

Em virtude da condição da turma, que foi foco deste trabalho, o professor se atentou a recapitular as operações básicas (adição, subtração, divisão e multiplicação). Na ausência de livros didáticos, as aulas do professor supervisor eram ministradas de maneira expositiva (os conteúdos eram escritos no quadro branco, pelo professor). Em seguida, ao término das explicações do professor, eram realizadas as atividades em sala (cálculos e resolução de problemas), com o propósito de obter o *feedback* da turma, ou seja, saber se a mesma estava conseguindo acompanhar e entender o conteúdo estudado na aula.

Apesar da preocupação em dar o suporte que a turma necessitava, utilizar de metodologias tais como a exposição de conteúdos e resolução de problemas com

características repetitivas, acabou-se criando um distanciamento da construção do pensamento matemático próprio dos estudantes, pois o professor sempre levava o material e os problemas prontos para a sala, limitando a participação da turma, já que as resoluções eram feitas da forma que o professor antecipadamente havia concebido.

Pensando nessa perspectiva, o professor acaba criando, as vezes inconscientemente, um vício em seus alunos, uma vez que há constante interferência do professor nas resoluções das atividades, deixando de lado uma possível construção coletiva ou individual de uma resposta para os exercícios propostos em sala de aula (D'AMBRÓSIO, 1993).

Considerando a grande perda que foram os dois anos afastados da escola, é de se compreender a dificuldade que seria para uma pessoa (o professor) lidar com tudo. A falta de um acompanhamento apropriado é o que constata essa perda, pois apesar de ser do conhecimento de educadores que o período de pandemia foi difícil, o uso das *TIC* deveria ter sido uma forma de amenizar esse distanciamento evitando maiores lacunas no ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática, pois segundo Soares e Colares (2020)

o momento tem sido de novas descobertas e possibilidades no campo educacional, uma vez que o uso das tecnologias, principalmente, das *TIC* tem ocupado um lugar primordial na transmissão e aquisição de conhecimentos, assumindo o lugar do espaço físico, a sala de aula, ainda que tal condição seja temporária, permitindo a interação, troca de informações, construção de diálogos e o fortalecimento da educação (SOARES; COLARES, 2020, p. 28).

Entretanto, as metodologias utilizadas pelo professor, durante o período de observação e pela escola durante a pandemia, eram pouco atrativas para a turma, pois a única forma de avaliar e ensinar seus alunos era por meio da exposição de conteúdo e resolução de cálculos repetitivos.

Para (D'AMBRÓSIO, 1989), fazer os alunos acreditarem que a matemática se aprende somente resolvendo exercícios, que muitas vezes se distanciam do real, é o que torna o ensino dessa importante ciência desinteressante. Pensando como o autor, citado anteriormente, é preciso que o ensino da matemática vá além do conteúdo e dos exercícios exaustivos, afinal de contas, tal disciplina está presente em tantos contextos que já não cabe mais utilizar das mesmas metodologias de exposição e memorização de fórmulas.

No entanto, é preciso se atentar para uma coisa: o estágio não é um momento que serve somente para criticar as ações e metodologias utilizadas pelo professor responsável

da turma. Saber observar e problematizar o contexto em que se está, não é o suficiente para resolver as situações que estão envolvidas no âmbito da sala de aula. Para Libâneo (2012)

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2012, p. 76)

Este relato, apesar de se limitar somente ao período de observação do Estágio, traz reflexões acerca das situações imersas em uma sala de aula que, quando observadas de maneira crítica, se tornam capazes de construir e reconstruir concepções do graduando, que até então não se via como professor, evidenciando a importância da aproximação do espaço e sujeito (escola/sala de aula e estagiário), para que este tenha condições de visualizar a si mesmo como futuro docente.

O Estágio e a Formação do Professor de Matemática

Falar sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial é falar da importância transformadora que o espaço (escola e sala de aula) tem na vida acadêmica do estudante de licenciatura. Os ES exercem um papel fundamental na vida daqueles que almejam atuar como docentes, pois eles agregam na formação do professor a possibilidade de refletir, construir e reconstruir práticas e metodologias com base no que é observado e vivido na sala de aula.

A dinâmica única do contexto de uma turma é a chave para fazer com que esses futuros professores busquem novas formas de ensinar seus alunos, visto que a sala de aula é um lugar onde estão diferentes olhares, pensamentos e diferentes percepções, ou seja, é um espaço que a todo momento está se transformando. E as reflexões advindas desse processo de observação, que o ES possibilitou ao estagiário, é o que contribuirá para que este construa a sua identidade profissional.

Quanto a essa identidade profissional, Perez (1999) fala com relação à formação, do professor de Matemática, numa perspectiva do desenvolvimento de saberes, teorias e metodologias capazes de dotar esse professor para que ele seja capaz de exercer sua profissão. A fim de contribuir para a formação desses profissionais, os ES atuam como os agentes transformadores das subjetividades do estagiário inserido em sala, pois para pensar a formação de professores é preciso refletir como cada indivíduo concebe o exercício docente, ou seja, o processo de formação identitária desse profissional está

fortemente ligado as suas concepções, trajetória de vida, e suas características oriundas de suas vivências em sociedade e em sala de aula.

Para Scoz (2011) a identidade do professor de Matemática pode ser entendida como algo que está sempre em construção e esta é relacionada às subjetividades e aos sentidos que cada um dá para a profissão. Sendo esses sentidos únicos e inerentes da vivência de cada pessoa, as relações que o estagiário cria e vivencia na escola são os principais agentes que atuarão na construção de sua identidade. Já Blin (1997) entende que a construção de uma identidade profissional está relacionada ao contexto social onde se desempenha a profissão em questão.

Entender como o ES, mesmo que no período de observação, ajuda no processo formativo do professor, tanto no aspecto metodológico (pois observar as práticas do professor supervisor possibilita ao estagiário aprender com os erros e acertos desse profissional), quanto no aspecto humano da profissão significa entender como a profissão não está inserida em um processo linear, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, pois ser professor é uma profissão em que o sujeito interage com pessoas. Assim, as características únicas daqueles que escolhem a docência como profissão são as possibilidades que o exercício da ação de ensinar pode trazer, pois

[...] a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. A presença de outrem diante do trabalhador conduz, inevitavelmente, a um novo modo de relação do trabalhador com seu objeto: a interação humana (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 28/29).

Conclusões

A trajetória que o professor de Matemática faz em sua formação deve sempre está ligada e imersa na aprendizagem de metodologias, teorias e práticas que capacitem o professor, para que este exerça a docência de maneira a garantir sempre um melhor ensino e aprendizado de seus alunos, além de fazer com que este reflita, durante esse processo formativo, sobre sua própria prática em sala de aula a fim de estar sempre construindo e reconstruindo sua identidade profissional.

Pensando no que foi discutido ao longo deste trabalho, fica claro que o Estágio Supervisionado é indispensável para a formação de professores, não sendo diferente para professores de matemática, pois a vivência que o ES proporciona é o que transforma as concepções do futuro professor que está sendo formado.

Referências

BLIN, J. F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles, Paris: L'Harmattan.

COSTA, Váldina Gonçalves da; RORIGUES, Vânia Cristina da Silva; SOUZA, Angelita De Fátima. Formação de professores de matemática: olhar reflexivo expresso nos cadernos de expedição do estágio supervisionado. In: **Anais do XVIII ENDIPE – Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**. 2016. p. 4057-4069.

D'AMBRÓSIO, Beatriz S. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 10, 1993.

D'AMBRÓSIO, Beatriz S.. Temas e debates. In: D'AMBRÓSIO, Beatriz. **Como ensinar Matemática hoje**. 1989 ed. Brasília: SBEM, 1989. p. 15-19.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, p. 61-76, 2012.

LIMA, Kadja Silveira; KEGLER, Natália Alessandra; BROCH, Siomara Cristina. Vivência de estágio de observação no ensino fundamental. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 62, p. 166-177, abr./jun. 2019.

PEREZ, G. (1999). Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação*

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

TARDIF, M. e LESSARD. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2010. p. 1-4.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. *Identidade e subjetividade de Professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, nº 28, p. 19-41, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

5. Reflexões de um professor de Matemática em formação: o que ficou?

O *Portfólio* acadêmico intitulado “*O Estágio Curricular Supervisionado como elemento de mediação entre a Teoria e a Prática na Formação Inicial de Professores de Matemática*”, trouxe inúmeras contribuições às minhas indagações e inquietações quanto ao processo de formação de professores de Matemática. Graças as teorias estudadas ao longo do percurso de construção das pesquisas apresentadas neste trabalho, foi possível estender os olhares para além da graduação, o que possibilitou entender que a formação de professores é um processo complexo e contínuo, ou seja, a partir das reflexões que ocorreram durante a realização dos Estágios Supervisionados I e II, pude ver na prática que a conclusão da graduação deve ser vista apenas como o início de um infinito processo de estudos e aperfeiçoamento de metodologias e práticas docentes.

Durante as reflexões que ocorreram sobre o contexto da formação de professores de Matemática, em meio a pandemia da COVID-19, objetivou-se

descobrir quais dificuldades estavam presentes nesse processo formativo, além disso, a partir dos relatos apresentados na pesquisa em questão, procurou-se entender se essas dificuldades poderiam ou não, causar prejuízos à formação desses estudantes. Uma vez concluída a pesquisa, entendemos que apesar das dificuldades enfrentadas, o Estágio Supervisionado I agregou conhecimentos necessários e importantes quanto aos regimentos internos de uma unidade escolar.

A segunda experiência refere-se a um relato compartilhado, que tinha como objetivo, descrever algumas dificuldades que surgem durante o trato docente, mais especificamente, durante o período de regência em sala de aula, ocorrido no Estágio Supervisionado II. Além das dificuldades registradas no trabalho em questão, foi possível entender, a partir das teorias estudadas, que a formação continuada, de professores de Matemática, pode ajudar esses profissionais a melhor lidar com as dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos, em que a profissão docente é passível de contínua formação e (re)construção das práticas adotadas em sala de aula.

Na terceira pesquisa abordada neste *Portfólio* acadêmico, é onde faço os primeiros percursos na produção de pesquisas acadêmicas. O objetivo do trabalho em questão foi de compartilhar as reflexões e indagações, que dialogam com as teorias trazidas no mesmo, de um professor de Matemática em formação, de maneira a enfatizar a importância do Estágio Supervisionado Obrigatório, bem como, o contexto escolar/sala de aula, contribuem para a formação inicial de professores de Matemática.

No decorrer de minha graduação pude entender, graças as teorias estudadas que possibilitaram a construção das pesquisas contidas neste *Portfólio*, que a formação do professor é um espaço em que há muitos fatores a serem levados em consideração, fatores esses que fazem de cada processo formativo único e particular, pois cada indivíduo possui um pensar, um contexto e experiências de vida distintas. Sendo assim, os percursos que tomei durante minha formação enquanto professor de Matemática, me levaram a refletir sobre tal formação para um contexto além da Universidade, uma vez que as experiências vividas durante as construções e apresentações de pesquisas nos mais variados lugares e eventos, proporcionaram a apropriação de conhecimentos que não foram adquiridos no interior da instituição em que vivi a graduação.

Nesse sentido, podemos entender que este *Portfólio* se apresentou como uma articulação entre as pesquisas, experiências dentro e fora do contexto escolar, que possibilitaram a construção e apropriação de um conhecimento reflexivo que faz com que o autor perceba e entenda este documento como um elemento auxiliador para a aprendizagem (HERNÁNDEZ, 2000).

Durante a construção deste *Portfólio*, ficou claro que os caminhos percorridos até o fim deste Trabalho de Conclusão de Curso auxiliaram na construção pessoal e profissional enquanto futuro professor pesquisador. As experiências adquiridas durante a realização dos Estágios Supervisionados I e II, foram de suma importância, pois foi durante a realização das atividades curriculares do estágio, que o meu eu pesquisador despertou e, junto a ele, surgiram inúmeros questionamentos e indagações que resultaram na produção das pesquisas aqui apresentadas. Estas pesquisas me fizeram compreender que a formação de professores de Matemática não se detém ao conhecimento de conteúdos matemáticos, criando assim, um interesse em pesquisar sobre os processos que envolvem a formação docente, o qual foi extremamente importante para despertar o eu pesquisador, além de enriquecedor para o eu professor.

REFERÊNCIAS

- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- ELICKER, B. J. R.; SOUZA, G. G.; DALBOSCO, R.; CARVALHO, P. V.; LAUXEN, A.A. Estágio Supervisionado em Ciências: Reflexões da ação docente. In: Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 37, 2017, Rio Grande. *Anais...* Rio Grande: FURG, 2017. p. 822-830.
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano* Barcelona: Paidós.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lucia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O estágio nos cursos de licenciatura. In: Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Marilda Aparecida Behrens (org.). Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba: Champagnat, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em:
<http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>.
Acesso em: 16 set. 2022.

Paiva, M. A. (2001). Saberes profissionais de professores que ensinam Matemática: Um diálogo com professores experientes. Em I. C. Lopes e M. C. Costa (Orgs.), XII Seminário de Investigação em Educação Matemática (pp. 209–232). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.

Perrenoud, P. (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERNIGOTTI, J.; SAENGER, L. O portfólio pode muito mais do que uma prova. Pátio, Porto Alegre, ano 3, n. 12, p. 54-56, fev./abr. 2000.

PESCE, M. K. de; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. In: *Formação Docente*. v. 4, n.07, Belo Horizonte, jul/dez 2012, p. 39-50.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade.

SANTOS FILHO, Aguinaldo Pedro. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. Revista P@rtes, 2010. Disponível em:
<http://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/>. Acesso em: 17 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº5.044, de 17 de maio de 2018. Disponível em
<http://facmatcastanhal.ufpa.br/wpcontent/uploads/DocumentosFacmat/RESOLUCAO5044.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.