



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: DA LITERATURA A CONCEPÇÃO DOCENTE

Felipe da Costa Negrão¹
Priscila Eduarda Dessimoni Morhy²

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Competências e Habilidades do Educador Matemático: um diálogo a partir do estágio supervisionado”. Neste manuscrito trouxemos discussões a respeito das concepções de estágio a partir da visão de autores, tais como Silvestre e Valente (2014), Zabalza (2014), Pimenta e Lima (2012) e Carvalho (2012), tendo o interesse em compreender os seus impactos no processo de formação de professores. Por conseguinte, apresentamos as perspectivas teóricas acerca do estágio na Licenciatura em Matemática, e por fim, a configuração atual do Estágio Supervisionado do curso de Matemática da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas. Os dados são oriundos dos registros do Projeto Político de Curso e da entrevista realizada com o professor ministrante da disciplina de Estágio Supervisionado I. Os resultados sugerem que as aulas de estágio são excelentes momentos para discutir e ampliar horizontes quanto à formação de professores, de modo que asseguramos que se estas forem pautadas a partir do diálogo aberto com a turma serão impactantes no processo de construção da docência.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação de Professores, Licenciatura em Matemática.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é orquestrado por professores e professoras que compõe o campo da educação, cientes de que o percurso de formação é longo, constante e requer ferramentas específicas para oportunizar aprendizagens significativas, uma vez que nem todas essas ferramentas são apresentadas na graduação, pois a docência também é concebida mediante os desafios, espaços e tempos educacionais.

Zabalza (2014, p. 99) reforça o sentido de formação no que tange sua efetividade e eficácia, ao afirmar que:

Formar-se deve implicar: saber mais, saber coisas que antes não se sabiam, saber fazer mais, saber fazer e gerir recursos com uma destreza superior à que se possuía e com maior capacidade de utilizar esses recursos em contextos reais; ser melhor, sentir-se mais satisfeito, mais completo, mais próximo à ideia do profissional em que se quer transformar, estar em melhores condições para trabalhar e colaborar com outras pessoas.

¹ Mestre em Educação em Ciências na Amazônia. Professor da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, felipe.unl@hotmail.com;

² Mestre em Educação em Ciências na Amazônia. Professora do Centro Universitário do Norte - UNINORTE, primorhy@hotmail.com;



A superação do “ingenuísmo pedagógico” é um desafio diário, de modo que não é correto a compreensão que um docente de sucesso é aquele que está preparado e diante de uma turma motivada (IMBERNÓN, 2016). Essa perspectiva é obsoleta, uma vez que coloca em jogo essa preparação. Quais seriam os indicadores de um professor preparado? Teríamos descoberto um pote de ouro, acaso essa formação perfeita, de fato, existisse. Além disso, o conceito de motivação perpassa por inúmeros sentidos e aplicações, sendo difícil classificar a motivação de uma turma para o aprendizado.

Nesse contexto, o estágio supervisionado debruça-se como referência na aproximação do sujeito em formação ao seu futuro campo de atuação, uma vez que o estágio é lugar de confronto entre os saberes apreendidos na universidade e a realidade educacional, além de confrontar a experiência de vida com a teoria dos livros estudados (ZABALZA, 2014).

O acadêmico que se prepara para exercer a função docente já passou pela educação básica e guarda na memória modelos e padrões de professores. Todavia, por meio dos estágios é possível ressignificar esses modelos, os quais possam oportunizar uma dinamicidade no fazer docente posto que “permite aos estudantes fazerem uma checagem pessoal sobre seus pontos fortes e fracos em relação às atividades profissionais as quais pretende se incorporar” (ZABALZA, 2014, p.243).

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Competências e Habilidades do Educador Matemático: um diálogo a partir do estágio supervisionado” (NEGRÃO, 2018). Portanto, o artigo apresenta diferentes concepções de estágio a partir da visão de autores da área de Educação e Educação Matemática. Por conseguinte, apresentamos as perspectivas teóricas acerca do estágio na Licenciatura em Matemática, e a configuração atual do Estágio Supervisionado I do curso de Matemática da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura ganham espaço em discussões sobre currículo e formação de professores da educação básica, visto que são compreendidos como excelentes possibilidades de contato direto com o ambiente escolar e contribuem para a compreensão da importância da prática docente, as quais precisam ser ativas, colaborativas e dinâmicas.

Silvestre e Valente (2014) reforçam a inexistência de uma frente de estudos que defenda a extinção do estágio, ao contrário, reforçam seu caráter efetivo, porém criticam à forma como



são organizados e desenvolvidos. Os autores defendem o necessário cuidado com o período de estágio, que não deve ser pontual, nem esporádico, uma vez que podem não cumprir com a finalidade formativa. Outro perigo, refere-se à maneira com que o campo teórico se encontra com o campo da prática, a partir da interlocução apresentada pelos professores formadores.

Esse último ponto gera reflexões importantes para o avanço desse estudo, primeiramente, porque por muito tempo o estágio esteve associado às disciplinas de “prática de ensino”, sugerindo que o estágio fosse lugar para “aprender a prática” (SILVESTRE e VALENTE, 2014). No entanto, cabe aqui refletir se os dias de estágio são as únicas oportunidades para se aprender a prática. No caso das licenciaturas, seria a universidade o lugar da teoria e a escola o *habitat* da prática? Não! Inclusive, enquanto formadores não devemos incentivar a competitividade entre teoria e prática, visto que ambas encontram-se imbricadas no processo de formação docente.

O discurso teoria *versus* prática deve ser desconstruído ainda na universidade, pois alguns formadores reverberam que “na prática será diferente”. Sobre isso, Pimenta e Gonçalves e Lima (2012, p. 45) concluem que:

O estágio, ao contrário do que se propugnava, **não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade**. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (grifo nosso).

O estágio deve ser responsabilidade de todas as disciplinas do curso, uma vez que todas são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”, não havendo uma relação hierárquica entre elas. Nesse sentido, em um curso de formação de professores, todos os componentes curriculares devem ter o objetivo de formar docentes a partir da análise, crítica e proposição de novas formas de fazer educação (PIMENTA e LIMA, 2012).

Em termos legais, a Lei nº. 11.788 de 2008 aponta no artigo 1º que o estágio visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores atestam que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades do trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p.12).

Pimenta e Lima (2012) reforçam que a identidade profissional é gerada, construída e referida durante o estágio supervisionado. Portanto, este deve ser planejado sistematicamente a



partir de uma abordagem crítica e reflexiva. Nesse sentido, das 3.200 (três mil e duzentas) horas de trabalho acadêmico, 400 (quatrocentas) horas devem ser dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica com o objetivo de garantir a relação entre teoria e prática, compreendidas como elementos básicos para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades equivalentes à docência (BRASIL, 2015).

O estágio possibilita ganhos pessoais, além dos benefícios acadêmicos e profissionais, visto que o licenciando encontra-se ligado aos dilemas do cotidiano de uma escola, imbuído de oportunidades para o desenvolvimento de sua identidade docente, bem como a autonomia de resolver problemas e processos de aprendizagem, reforçando que “uma boa formação é aquela que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas e as capacidades para enfrentar desafios cada vez mais complexos” (ZABALZA, 2014, p. 94).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

As DCN (BRASIL, 2001) orientam que o educador matemático seja capacitado para tomar decisões, refletir sobre sua práxis e ser criativo na ação pedagógica. Para isso, o documento determina o estágio como guia inicial para o desenvolvimento deste profissional, a fim de torná-lo responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, visando à tomada de consciência dos processos formativos, uma vez que o ambiente formal contempla a formação integral (social, cultural e humana) do indivíduo .

O estágio contribui na identificação quanto à profissão a ser exercida ao término do curso, uma vez que “muitos alunos que ingressam nesses cursos [licenciatura] não estão conscientes ou convencidos de que seu objetivo principal é a formação de professores ou, até mesmo, não reconhecem isso” (ONUCHIC; HUANCA, 2013, p.313).

Fiorentini e Castro (2003, p.152) atestam que:

[...] a prática de ensino e o estágio supervisionado configuram-se como momentos fundamentais de formação e de desenvolvimento profissional do professor e, portanto, não podem ser vistos como meras instâncias de treinamento ou aplicação prática de modelos apreendidos previamente. Constituem-se ao contrário, em instâncias complexas que mobilizam e colocam em crise os saberes, as crenças, as concepções e os fazeres do iniciante que foram apreendidos em anos de escolarização e de ambientação com esse campo de trabalho.

O professor de matemática cursa uma série de disciplinas específicas da ciência exata, tais como: Geometria, Álgebra Pura e Linear, Cálculo (I, II e III, Avançado e Numérico), Matemática Elementar I e II, Probabilidade e Estatística. No intermédio destes componentes curriculares, encontram-se também disciplinas com conteúdos da Educação Básica, tais como



o estudo das Diretrizes Curriculares, Ciência da Educação, História e Filosofia das Ciências e da Matemática, Didática, LIBRAS, Psicologia da Educação, Sociologia, dentre outras. Tais disciplinas equilibram o currículo do curso e se unificam quando o acadêmico é desafiado a desenvolver a regência no período do estágio supervisionado, afinal, a formação pode até ser fragmentada, mas o processo de ensino e aprendizagem exige uma interdisciplinaridade entre os saberes.

Sobre as atividades de regência, Carvalho (2012, p. 65) pontua que:

Todas as atividades de regência, ao fazer com que os estagiários enfrentem uma classe na função de professor, devem promover condições para que eles possam discutir sua atuação didática, avaliando sua própria prática sob os mesmos pontos de vista com que avaliaram o professor nos estágios de observação.

É de suma importância que os conteúdos de cunho pedagógico sejam alicerçados em boas bases durante a formação do professor de matemática, caso contrário, retornamos ao velho modelo de “ensinar da forma como aprendeu”, muitas vezes um saber fragmentado, e pouco interdisciplinar, reforçando práticas que ainda são presentes no contexto da escola, afastando cada vez mais alunos e alunas do saber matemático contextualizado e acessível a todos.

De acordo com Silva et al (2014, p. 25):

A licenciatura precisa habilitar o profissional para as atividades de docência, preparando-os para desenvolverem uma série de competências que são únicas e exclusivas: formar sujeitos conscientes, politizados e instruídos na área que se propõem a ensinar. É importante, porém, que os estudantes se percebam como sujeitos com formação inacabada, e que, em consequência, busquem constantemente atualizar-se.

Nesse sentido, é importante que os currículos garantam uma formação integral, adequada às necessidades político-sociais, educacionais e culturais, oportunizando o preparo ao exercício da docência. Além disso, o estágio propicia que o docente em formação expresse as angústias e explore as habilidades necessárias para a prática profissional, possibilitando a ressignificação das competências desenvolvidas no decorrer do curso (SILVA et al, 2014).

A formação inicial deve proporcionar aos licenciados um conhecimento que gere uma atitude que valorize a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, e fazê-los criadores de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e a construir um estilo rigoroso e investigativo (PEREZ, 1999, p.271).

Em síntese, o curso de licenciatura em matemática deve ser visto como a primeira fase de um eterno processo de amadurecimento profissional, político e pessoal. A formação de professores que defendemos é ancorada nos preceitos de um ensino significativo e reflexivo que priorize o ensino de matemática de forma prazerosa, criativa e, sempre que possível, útil



aos alunos, na tentativa de garantir e assegurar a participação destes de maneira colaborativa, oportunizando um aprendizado de qualidade.

METODOLOGIA

Este artigo é oriundo de pesquisa bibliográfica e documental (FONSECA, 2010), uma vez que organizamos um levantamento prévio da literatura contemporânea acerca dos conceitos de Estágio Supervisionado, especificamente no curso de Licenciatura em Matemática. Além disso, analisamos o Projeto Político do Curso (PPC) de Matemática da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Utilizamos também da pesquisa descritiva (FONSECA, 2010) através da aplicação de roteiro de entrevista com o professor ministrante da disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Matemática da UEA. As entrevistas foram conduzidas com o objetivo de identificar a concepção do docente acerca das práticas do estágio dentro do referido curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da UEA é desenvolvido em 540 (quinhentas e quarenta) horas obrigatórias, obedecendo ao que preconiza a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015, sendo distribuído da seguinte forma: Estágio Curricular Supervisionado I – com 90 horas, sendo 30 horas teóricas e 60 práticas; Estágio Curricular Supervisionado II, III e IV – com 150 horas cada, sendo 30 horas teóricas e 120 práticas.

Nossa pesquisa foi realizada na disciplina de Estágio Supervisionado I, turno vespertino, do curso de Licenciatura em Matemática da ENS/UEA. A escolha deu-se a partir da percepção de que a ementa da disciplina contempla as competências e habilidades apresentadas pelas DCN, algo que nos propomos a refletir no mestrado.

O estágio curricular supervisionado I tem o objetivo de desenvolver atividades de fundamentação teórica e prática acerca de assuntos referentes à realidade do sistema educacional em nível fundamental (6º ao 9º anos). Ainda versa sobre temas relacionados ao planejamento docente, incluindo métodos, técnicas de ensino e avaliação da aprendizagem, no que tange à prática pedagógica da matemática em sala de aula.

O estágio deve ser realizado, preferencialmente, em escolas da rede pública conveniadas, para que o estudante conheça o campo de atuação em que deseja atuar, principalmente em virtude do déficit de professores de matemática em exercício no Brasil. Esta



carência não diz respeito a professores formados na área, pois segundo Pinto (2014) o número de licenciados entre 1990 e 2010 seria suficiente para atender a demanda atual da educação básica. Logo, não faltam professores, mas existe o desinteresse em seguir a carreira docente, muito em virtude de uma valoração insuficiente na área.

É importante que os estágios busquem a preparação deste docente em formação, sendo de grande valia que as aulas na universidade sejam momentos de reflexão e diálogo entre formador e discente. Para tanto, o conteúdo programático da disciplina envolve a importância dos conteúdos de matemática do ensino fundamental; métodos e estratégias; rigor da argumentação matemática; avaliação em matemática; tendências da educação matemática; além das orientações para os relatórios e atividades de campo.

O professor ministrante da disciplina, aqui denominado de “professor Y”, é graduado em Engenharia Elétrica e Licenciatura em Matemática. Tendo especialização em Metodologia do Ensino Superior, mestrado em Matemática Pura pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o doutoramento em Matemática aplicada com ênfase em clima e ambiente pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) em convênio com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atua no magistério há 23 anos, tendo experiência no ensino fundamental II e ensino médio. Além de trabalhar no nível superior há aproximadamente 20 anos, com turmas de graduação, especialização e mestrado.

Apesar de ter formação em Matemática Pura, o professor Y sempre buscou desenvolver pesquisas em Educação Matemática, inclusive sua linha de concurso é didática especial da matemática, tendo o encargo de ministrar disciplinas específicas e pedagógicas, inclusive o estágio supervisionado desde 2008. Para o docente, três aspectos são essenciais para o planejamento da disciplina de estágio supervisionado I, e são esses: a) um bom calendário/cronograma; b) exigência de disciplinas pré-requisitos; e, c) seminários em sala de aula.

Quanto ao calendário, o professor articula os horários em que os alunos vão para a escola-campo, sendo estas estaduais ou municipais da rede pública. No que tange aos pré-requisitos para cursar o estágio supervisionado I, os alunos precisam estar aprovados em cálculo II (3º período) e didática (4º período).

Professor Y: Na matriz anterior, o único pré-requisito era ter cursado psicologia e didática, ou seja, não amarrava em nenhuma disciplina que exigia do aluno o efetivo domínio de alguns conteúdos fundamentais da matemática. Então, definimos que cálculo II seria essencial, uma vez que o estudante já teria estudado cálculo I, matemáticas elementares e as geometrias básicas, que são disciplinas que em termo de conhecimento, evitam que nossos alunos “passem vergonha” na escola, e isso



acontecia muito, pois nossos alunos iam estagiar e apresentavam baixo domínio dos conteúdos.

É notável a preocupação com o conteúdo matemático na fala do docente, e isso sempre foi reforçado durante as aulas de estágio. A ideia de “conhecer para poder ensinar” parece ser regra para o bom professor de matemática. Nesse viés, Onuchic e Huanca (2013) atestam que é importante que o professor formador esteja bem preparado para lecionar sua disciplina na graduação, de modo que sugere a essencialidade do docente tecer relações com os tópicos matemáticos do ensino fundamental e médio, facilitando que o acadêmico compreenda a efetividade do conteúdo trabalhado durante o semestre. Além disso, o aspecto didático-pedagógico também é enfatizado na disciplina de estágio, pois o docente promove seminários integrados com o intuito de exercitar e refletir se as aulas planejadas pelos professores em formação estão de acordo com as orientações dadas.

O estágio supervisionado, na visão do docente, também tem o objetivo de minimizar o déficit de professores de matemática nos sistemas de ensino, pois muitos alunos que não realizavam o estágio ou o faziam de modo deficitário, apresentando dificuldade em “encarar” uma sala de aula. A fim de evitar que tais práticas continuassem, o estagiário é acompanhado tanto pelo coordenador, quanto pelo professor de campo, devendo apresentar uma série de documentações comprobatórias, bem como o relatório final que deve conter registros fotográficos e diários de campo.

Em síntese, durante o estágio, é esperado do licenciando a participação nas aulas teóricas e práticas na universidade. Na escola, o objetivo é observar aulas em turmas diferentes e anos distintos, de modo a permitir uma análise da amplitude do nível de ensino em que se está coletando dados para definir propostas de intervenção, a fim de implementar e avaliar novas alternativas para o Ensino de Matemática, ao nível Fundamental. Enquanto na universidade, o exercício reflexivo é incentivado a fim de formar professores capazes de pensar sobre a própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este recorte teórico-prático teve o estágio supervisionado como fio condutor das discussões, trazendo os seus conceitos e concepções atuais, objetivando a compreensão deste na formação de professores de matemática. Apresentamos, também, como as aulas de estágio curricular supervisionado I foram organizadas, no que tange ao planejamento, prática docente e avaliação no curso de licenciatura em matemática da ENS/UEA, a partir das análises



documentais e do discurso docente. Inclusive, a participação efetiva do docente em nossa pesquisa foi primordial, uma vez que tivemos assistência integral no que se refere à construção do estágio no curso, desde a elaboração da matriz, até as aulas em si.

As aulas de estágio são excelentes momentos para discutir e ampliar horizontes quanto à formação de professores. Nessa pesquisa, acreditamos que o diálogo durante as aulas de estágio deve ser assegurado pelo professor formador, tendo em vista que as horas da disciplina não devem ser apenas para fins de orientação de relatório, mas para contribuir no exercício reflexivo do aluno em formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 mar. 2002a, Seção 1, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 16 abr 2020.

_____. **Lei 11.788/2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm> Acesso em: 16 dez. 2019.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FIORENTINI, Dário, CASTRO, Franciana C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dário (org.). **Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

FONSECA, Luiz Almir Menezes. **Metodologia científica ao alcance de todos**. Manaus: Editora Valer, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

NEGRÃO, Felipe da Costa. **Competências e habilidades do educador matemático: um diálogo a partir do estágio supervisionado**. 2018. 102 f. Dissertação (Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa.; HUANCA, Roger. A Licenciatura em Matemática: O desenvolvimento profissional dos formadores de professores. In: FROTA, Maria Clara Rezende.; BIANCHINI, Barbara Lutaif.; CARVALHO, Ana Márcia F. Tucci (Orgs.). **Marcas da Educação Matemática no Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.



PEREZ, Geraldo. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 15, Janeiro-Junho de 2014, p. 03–12.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino do 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, Américo Junior Nunes da.; SOUZA, Ilvanete dos Santos de.; BARROS, Simone Santos.; ALMEIDA, Jefferson Dias Silva. A formação Inicial de Educadores Matemáticos: Que perfil profissional precisa ser construído nas universidades? In: SILVA, Américo Junior Nunes da.; SOUZA, Ilvanete dos Santos de. (Orgs.). **A formação do professor de matemática em questão: Reflexões para um ensino com significado**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SILVESTRE, Magali Aparecida.; VALENTE, Wagner Rodrigues. Professores em residência pedagógica: estágio para ensinar matemática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.