

Percursos formativos de Licenciandos em Matemática: Estágios Supervisionados I e II

Training paths from the perspective of Mathematics Degree Students based on reports from Supervised Internships I and II

Ana Beatriz Carvalho Lima¹, Francisca Karla Klissia Alves de Souza², Maria de Lourdes da Silva Neta³

1 0009-0006-0523-3366, Universidade Estadual do Ceará, carvalho.beatriz@aluno.uece.br, 2 0000-0002-8323-7489, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, francisca.karla.klissia01@aluno.ifce.edu.br, 3 0000-0002-3726-4806, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, lourdes.neta@ifce.edu.br

Agradecimentos:

Artigo financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

RESUMO

A Formação Inicial de professores é um momento muito importante para a consolidação dos saberes e práticas profissionais, bem como para constituição da Identidade Profissional Docente (IPD). O presente trabalho teve como objeto de estudo os percursos formativos dos Licenciandos em Matemática de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Pública do Ceará, a partir de seus relatos quanto as suas vivências durante os Estágios Supervisionados (ES) I e II. A pesquisa teve como objetivo compreender a constituição da formação inicial docente, saberes, práticas e elencar que contribuições o ES proporcionou para as futuras práticas no magistério. A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa, com o estudo de caso de 10 Licenciandos em Matemática da IES investigada. A partir dos relatos foi possível identificar que os ES I e II contribuíram significativamente para o desempenho das atribuições e a constituição da IPD dos Licenciandos em Matemática em Formação Inicial docente.

Palavras-chave: Formação inicial docente; Estágio Supervisionado; Licenciatura em Matemática.

ABSTRACT

The initial training of teachers is a very important moment for the consolidation of knowledge and professional practices, as well as for the constitution of the Teaching Professional Identity (IPD). Ceará Public Higher Education (HEI), based on their reports regarding their experiences during Supervised Internships (ES) I and II. The research aimed to understand the constitution of initial teacher training, knowledge, practices and list what contributions ES provided for future practices in teaching. The methodology used had a qualitative approach, with the case study of 10 Licentiatees in Mathematics from the investigated HEI. From the reports, it was possible to identify that ES I and II contributed significantly to the performance of the attributions and the constitution of the IPD of Mathematics Degree Students in Initial Teacher Training.

Keywords: Initial teacher training; Supervised internship; Degree in Mathematics.

1. INTRODUÇÃO

A formação profissional docente tem sido objeto de pesquisa por muitos estudiosos, devido a sua complexidade e relevância para a melhoria da educação. Ainda prevalece no ambiente acadêmico a perspectiva disciplinar aplicacionista, na qual acredita-se que os conhecimentos e saberes aprendidos, estruturados nas disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos são suficientes para o exercício do magistério. Entretanto, Tardif (2014) contrapõem essa ideia ao afirmar ser necessário repensar a formação para a docência, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas dos seus trabalhos cotidianos.

Logo, a experiência adquirida nos Estágios Supervisionados I e II (ES) é muito relevante para uma formação docente, pois os estagiários poderão realizar observações, análises das práticas, com um enfoque reflexivo, levando em consideração as condições reais de trabalho. O presente trabalho teve como objeto de estudo o percurso formativo dos Licenciandos em Matemática de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Pública do Ceará a partir do relato de suas vivências durante os Estágios Supervisionados (ES) I e ou II.

A pesquisa teve como objetivo compreender a constituição da formação inicial docente, saberes, práticas e as contribuições para a docência durante o desenvolvimento dos ES, visando tornar possível esta compreensão, surgiram indagações sobre como seria o perfil do Licenciando em Matemática? Como se deu o processo de formação inicial docente para os Licenciandos em Matemática? As experiências foram significativas / relevantes? Em que aspectos o ES I e II contribuiu para a constituição profissional inicial docente? Quais saberes foram mobilizados / adquiridos durante o processo do ES? Como se deu a vivência na escola campo e em sala de aula, durante as observações e regências?

O ES I e II é um dos componentes curriculares obrigatórios para a formação docente profissional, conforme determinado pela Lei nº 9.394/96 LDB, artigo 61, parágrafo único: “II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).” Logo, o ES é um dos elementos essenciais para a formação de professores. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática (CNE/CES 1.302/2001), o ES também é apontado como relevante no que diz respeito a capacitação dos discentes ao desenvolverem habilidades e tornando-se responsáveis pelas tarefas do magistério, sob orientação de profissionais com competência reconhecida.

Conforme o exposto, os Documentos Oficiais caracterizam o ES crucial e obrigatório para a formação docente, esta pesquisa propõe entender a partir dos relatos dos Investigados como se deu esse processo e qual relevância o ES teve para a constituição da identidade profissional docente dos mesmos, pois durante esse período que os professores em formação puderam observar, refletir e intervir no perpassar de suas práticas como docentes.

A partir das experiências durante a etapa como estagiários, os discentes puderam vivenciar a *práxis*, que relaciona a teoria e prática juntamente com uma atitude investigativa, reflexiva, capaz de intervir na vida da escola, dos professores, alunos e da sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2012). Uma justificativa plausível para compreensão da importância dos percursos formativos para a constituição profissional dos Licenciandos em matemática como futuros Professores.

Durante o ES I e II os Licenciandos em Matemática experienciam a sala de aula em uma outra perspectiva, não mais como alunos do ensino básico, e sim como docentes em formação inicial. Essas vivências despertaram e transformaram suas

identidades profissionais, pois a partir das mesmas começam a se reconhecerem como professores, com novas responsabilidades e percepções. Não há como se tornar professor da noite para o dia, a construção da identidade docente ocorre ao longo da vida profissional e das diferentes experiências vividas (LIMA, 2012) o Estágio Supervisionado caracteriza-se como um desses processos.

O estudo foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa, foi realizado um Estudo de Caso com 10 Licenciandos em Matemática em um recorte temporal dos semestres de 2022.1, 2022.2 e 2023.1. A fundamentação teórica foi feita com os autores: Silva Neta (2022), Pimenta & Lima (2012), Godoy (1995), Silva & Cedro (2021), Cyrino e Teixeira (2015), Libâneo (2014), Minayo (2009), Tardif (2014) entre outros. O instrumento de coleta utilizado foi um formulário elaborado a partir da plataforma “*Google Forms*”.

No tópico 1 foi realizada uma breve introdução de como se deu o desenvolvimento da pesquisa, no tópico 2 trabalhou-se os aspectos metodológicas de forma descritiva, em seguida no tópico 3 foi apresentado os Resultados e Discussões, em que foram trabalhados os perfis dos Licenciandos, o papel do orientador no processo de ES, o diagnóstico da escola campo e também as reflexões críticas dos Licenciandos e dos os saberes adquiridos / mobilizados nos projetos de estágio.

2. MÉTODO

A pesquisa teve como objeto de estudo os percursos formativos e a influência das experiências vividas a partir dos Estágios Supervisionados (ES) I e II na constituição da Identidade Profissional Docente (IPD) de 10 Licenciandos em

Matemática de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no estado do Ceará, em uma demarcação temporal investigativa dos semestres de 2022.1, 2022.2 e 2023.1.

O estudo foi realizado em uma abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2009), trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado e busca o aprofundamento da compreensão sobre o conhecimento, atentando para significados, aspirações, crenças, valores... Portanto, objetiva explicar o porquê dos fenômenos pesquisados. E além disso Godoy (1995, p.25) destaca que:

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

Em relação aos procedimentos, foi feita uma pesquisa bibliográfica, direcionada para as contribuições formativas dos Estágios Supervisionados (ES) I e II dos Licenciandos em Matemática e sua vinculação com a constituição da identidade profissional docente (IPD).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um formulário digital composto por 21 perguntas objetivas e subjetivas realizado a partir da ferramenta “*Google Forms*”, foi enviado por e-mail ao público-alvo da IES investigada e ficou disponível para resposta no período de 14 a 30 de julho de 2023, este instrumento de coleta de dados foi ainda subdividido em 4 seções relacionando as seguintes temáticas:

Seção 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido.

Seção 2 – Perfil do licenciando em Matemática (tipo de formação, experiência em docência, semestre que cursou a disciplina de Estágio Supervisionado (ES) I e II, histórico docente familiar e anos do ensino fundamental II observados e realizados aulas de regência).

Seção 3 – Orientação de Estágio e Diagnóstico da escola campo (atividades / medidas desenvolvidas pelo orientador (a) de ES, adequação de referencial teórico às atividades desenvolvidas na IES e escola campo, dificuldades apresentadas pelos alunos a partir das observações e aulas de regências, relação de estagiário com comunidade escolar e adequação dos planos de aula ao diagnóstico da escola campo realizado e dificuldades pós-pandemia).

Seção 4 - Autoavaliação e Aquisição de Saberes (contribuições para formação inicial docente, autoavaliação quanto a troca de experiências e aprendizagem com os pares / professores(as) supervisor(a), dificuldades na escrita do Relatório de ES I e II, autoavaliação, que tipologia de indivíduo formar e expectativa de prosseguimento na profissão docente).

Vale salientar que as abordagens aqui citadas foram minuciosamente descritas no intuito de facilitar a replicação destas abordagens metodológicas em mesma linha de pesquisa ou afins, deixando assim nossa contribuição no aspecto metodológico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA OU INICIAÇÃO AO ESTÁGIO?

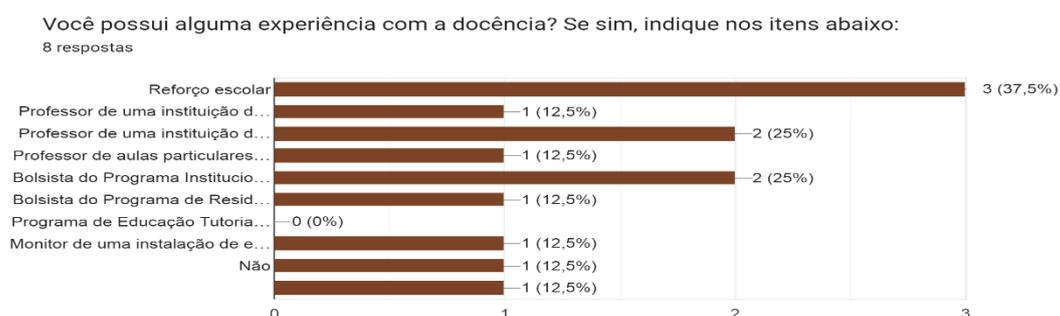
Após realizada a coleta de dados, foi verificado na seção 1, que todos os respondentes que totalizam 10, foram de acordo em responder o formulário.

Na seção 2 destinada a compreensão e classificação do perfil dos Licenciandos em Matemática foi constatado que 4/10 (quatro dos dez respondentes) tem formações em cursos de bacharelado, tecnólogo, pedagogia e licenciatura, ou seja, 40%.dos investigados têm experiências em outras áreas específicas ou em docência, esta experiência pode ainda ser excedida considerando

os que trabalham na área da educação na iniciativa privada ou pública a partir de programas realizados pelas Secretárias de Educação dos municípios em que a escola é lograda, programas de residência pedagógicas, reforço escolar e afins.

Pensando nisso, 8/10 respondentes equivale a 80% do público-alvo ao serem questionados quanto as suas experiências em docência, em resposta em 1º lugar com 37,5% estão os que atuaram em reforço escolar, 2º lugar estão os que atuavam como professor de iniciativa pública e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹ contabilizando 25% respectivamente e em 3º lugar estão os que tem sua experiência docente em instituição de iniciativa privada, aos que realizaram atendimento particular, Programas de Residência Pedagógica (PRP)² e monitoria em programas ofertados em instalação de ensino públicas, respectivamente 12,5%, lembrando ainda que estes números se dão pelo fato de que muitos dos 8/10 investigados possuem mais de uma experiências nas categorias explicitadas assim como mostra o gráfico da figura 1.

Figura 1 - Experiência em docência



Fonte: Elaboração própria

¹Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/pibid#:~:text=O%20programa%20oferece%20bolsas%20de.de%20aula%20da%20rede%20p%C3%BAblica.>

²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica#:~:text=A%20resid%C3%A2ncia%20pedag%C3%B3gica%20faz%20parte.na%20escola%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.>

Entre os investigados com 50% estão discentes que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado I em 2022.2 e 70% referente a disciplina de Estágio Supervisionado II foram do semestre de 2023.1, estes valores são referentes ao maior número de respondentes por semestres que podemos ver detalhadamente na tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Disciplina de Estágio Supervisionado Cursada

SEMESTRE	ESTÁGIO	ESTÁGIO
	SUPERVISIONADO I	SUPERVISIONADO II
2022.1	40%	20%
2022.2	50%	10%
2023.1	10%	70%

Fonte: Elaboração própria

Além disso, a família é uma forte influência na escolha da profissão, seja para o magistério, como também em outras profissões de referência, como a medicina e a advocacia, este número pôde ser constatado a partir de um questionamento levantado ainda na seção 2 do formulário, ao questionar se entre os familiares dos discentes investigados havia histórico de docência na família? Como verificado em 10/10 respondentes, cerca de 60% disseram que “sim”, alguém em sua família tinha histórico profissional docente.

Os ES I e II foram realizados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as observações e regências nas escolas campo, que tiveram maior incidência foram no 6º, 7º e 8º ano, com 70% e o 9º ano com 30%. Dois fatores são preponderantes na escola das turmas a serem acompanhadas, 1º é o ano pois quanto maior o nível de dificuldade o acompanha, 2º é o horário e dia selecionado que devem ser congruentes ao da disciplina cursada, pelo menos em específico da IES investigada.

3.2 O PAPEL DO ORIENTADOR(A) E DO DIAGNÓSTICO DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E II.

Na seção 3 do formulário a qual investiga como se deu a orientação de Estágio Supervisionado I e II e Diagnóstico de escola campo, seção de extrema importância, dado que o desenvolvimento e nível de evolução profissional depende muito em como estes estagiários vão constituindo esta formação inicial a partir do norteamento do Orientador(a) quanto as atividades e projetos a serem desenvolvidas.

Ao apresentarmos uma caixa de seleção para a escolha do respondentes indicar as opções que estiveram presentes durante os Estágios Supervisionados I e II nas atividades realizadas pelo Orientador(a), com os seguintes tópicos: apresentou proposta pedagógica do curso a que se vincula o estagiário(a), Orientou a elaboração do plano de atividades para estágio, Analisou os relatórios periódicos das atividades desenvolvidas pelos(as) estudantes em estágio, Acompanhou desenvolvimento das observações e aulas de regência na instituição designada (escola campo), Cumpriu o cronograma de atividades estabelecido no início da disciplina, Realizou o contato com a escola campo.

Todos 10/10 respondentes avaliaram que 90% a 100% estes tópicos fizeram parte de sua formação docente, exceto o desenvolvimento do projeto de estágio em escolas do município onde é situado a instituição formadora com 60%, mas que deve ser levado em conta que a implementação do projeto de estágio esteve presente a partir de 2022.2 para quem cursou o ES II, reduzindo desta forma a discrepância numérica encontrada.

Outro assunto indagado foram os referenciais teóricos que fundamentaram e nortearam o desenvolvimento do ES I e II, quando relacionando ao diagnóstico realizado na escola campo em especial pós-pandemia da COVID-19³, estes referenciais foram satisfatórios? Em resposta este questionamento 100% dos investigados declararam que “sim, foram satisfatórios”, pode-se dizer que foi uma avaliação favorável por parte dos estagiários ao realizar indicação quanto ao desenvolvimento das atividades realizadas e referencial teórico implementados pelo(a) orientador(a) de ES I e II.

De acordo com Scherer (2011 citado por Cyrino & Teixeira ,2015), o professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado “assume papéis e atitudes, que, sendo sujeito em suas ações, estão articuladas com os seus referenciais teóricos e com os referenciais teórico-metodológicos do projeto do curso que participa.” (p. 172) e Segundo Pires (2012, p. 934), o “professor orientador, pela sua visão privilegiada sobre o espaço escolar, pode auxiliar o estagiário para a percepção do saber escolar, um saber docente que só vem com a experiência do magistério”.

Por outro lado, como uma das atividades atribuídas ao estagiário, o plano de aula deve ser elaborado em consonância com diagnóstico realizado na escola campo e as dificuldades pós-pandemia em turma assistida, de acordo com os mesmos os planos de aula ministrados em regência cerca de 70% foram norteados por estes indicadores e 30% dos investigados indicaram que “nem sempre o plano de aula foi desenvolvido desta forma, pois não sabiam que metodologias utilizarem”.

³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>

O indicativo de elaboração de planos de aula, ao ser analisado e comparado aos indicativos da avaliação de Orientador(a) de ES I e II a nível de cumprimento de suas tarefas que foram de 90% a 100%, nos faz perceber que há uma dificuldade na escolha ou reflexão das práticas utilizadas pelo investigado, que o induziu a apresentar uma improficiência de suas tarefas atribuídas como regente de sala de aula.

Destaca-se ainda as dificuldades apresentadas pelos alunos das turmas observadas / regidas e diagnosticadas pelos estagiários que são elas descritas na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Dificuldades apresentadas pelas turmas observadas/regidas

Dificuldade apresentada	Observações (ES) I	Regências (ES) II
Déficit significativo, acerca dos conteúdos ministrados nas séries anteriores cursadas no período pandêmico	100%	80%
Acessibilidade (conexão, computadores, internet)	40%	20%
Aspectos emocionais e comportamentais (insegurança, stress, medo, ansiedade, indisciplina...)	60%	60%
Evasão escolar	40%	40%
Falta de interesse	90%	90%

Fonte: Elaboração própria

Estes indicativos, nos remetem ao fato do quão desolador foi a pandemia da COVID-19, visto que as turmas assistidas pelos estagiários fazem parte do número de afetados educacionalmente, socialmente e politicamente, e além disso este número é ainda maior ao relacionarmos serem proveniente da escola pública onde

os recursos em boa parte são restritos ou reencaminhados a medidas consideradas urgentes pela gestão da escola, as evidências são forte de que mais da metade cerca de 60% apresentou uma irregularidade no aspecto emocional e comportamental, o índice de falta de interesse nos momentos de observação e regência em torno de 90%, para cerca de 100% a 80% apresentaram déficit quando avaliado sua aprendizagem e conteúdos ministrados em época de pandemia, o nível de acessibilidade das turmas foram em torno de 40% a 20%, número alarmante dado a infinidade de recursos tecnológicos disponíveis hoje, mas que pelo contexto social esta é uma particularidade a ser trabalhada tem-se ainda a evasão escolar em torno de 40% dos estagiários relatou que a gestão apresentou problemas na evasão escolar.

Os discentes ao serem questionados sobre como foi a relação com a comunidade escolar (gestão escolar, coordenação pedagógica, professor(a) supervisor(a), alunos, pais e funcionários). Cerca de 60% dos respondentes afirmaram ser “boa”, 20% “regular” e “ótima” com 20%. Esta relação com a comunidade escolar, pode ser melhorada ou não ao longo do desenvolvimento do estágio, dado que as relações interpessoais são singulares e complexas ao mesmo tempo “[...] a vivência concreta na escola, o contato com as incertezas, as alegrias, os conflitos e os sonhos se traduzem em maior integração entre professores e alunos”, conforme aprendemos com Pimenta e Lima (2008, p. 243).

3.3 AS REFLEXÕES CRÍTICAS DE SI E DE UM PROJETO DE ESTÁGIO, PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE SABERES DOCENTES EM UM PERCURSO FORMATIVO QUE VAI ALÉM DO CUMPRIMENTO DE UM COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO.

Na seção 4, o foco da pesquisa se centralizou nas autoavaliações que os investigados faziam de si mesmos e nos saberes que adquiriram durante o ES I e / ou II, ao serem questionados se o ES I e / ou II desenvolveu algum Projeto de estágio (minicurso) na escola campo? E considerando caso as respostas fossem afirmativas, foi indicado que escrevessem o objetivo central do Projeto, as atividades desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas, se não, teriam que justificá-las, logo ao preservar o anonimato dos participantes, foram os mesmos, nomeados por letras maiúsculas do alfabeto, daí temos como primeiros relatos dos Licenciandos em Matemática:

Sim. Particpei, com uma dupla, de um minicurso em uma escola municipal de Maranguape. Nele abordamos as 4 operações básicas de matemática em uma turma de 6º ano e pude perceber o interesse dos(as) alunos(as) em atividades consideradas diferentes das tradicionais. Nosso objetivo principal era sair de lá com os estudantes dominando as operações. Foi feita uma avaliação diagnóstica tanto no início quanto no fim do projeto, o que fez com que pudéssemos mensurar o impacto do nosso trabalho. Conseguimos avançar quase 4 pontos, em média. Saímos bastante realizados e com o aprendizado de que precisamos fazer diferente para conseguirmos chegar em nossos objetivos e, conseqüentemente, nos melhores resultados dos(as) alunos(as). (A, 2023, seção 4 google forms)

Foi feito um minicurso em uma escola do interior com o objetivo de melhorar os índices de aprendizado visto que, nos dados oficiais, mostravam baixo rendimento em anos anteriores. O trabalho foi desenvolvido sobre assuntos específicos onde foi observado o maior déficit de aprendizado. Esse projeto foi de muita valia não só para os alunos da escola como também para nós que estávamos ministrando, visto que foi notório o resultado positivo para o corpo docente da instituição. (B, 2023, seção 4 google forms)

O projeto tinha a finalidade de fortalecer os conhecimentos dos alunos através das principais dificuldades existentes, as atividades tinham que ser ministradas principalmente fugindo do tradicionalismo. (C, 2023, seção 4 google forms)

O projeto, desenvolvido em 2 dias, contou com aula teórica, expositiva e com a construção das fórmulas. No segundo momento, trabalhamos a construção geométrica e o cálculo das figuras construídas. (D, 2023, seção 4 google forms)

Como se pode observar através da leitura dos relatos dos Licenciandos em Matemática, o projeto de estágio (minicurso), trouxe temáticas que delinearão seus percursos formativos como o trabalho com os pares, composição de aulas não

tradicionalistas, direcionamento de atividades desenvolvidas a partir de indicadores e déficit de aprendizagens, proximidade com o cotidiano escolar, implementação de material lúdico e novas metodologias de ensino, importância do planejamento das atividades a serem desenvolvidas e realização / senso de dever cumprido, entre outras que estão até mesmos de forma implícita na leitura a partir de seus relatos.

Ao falar de projeto de estágio (minicurso) ou destaca-se ainda como “possibilidades metodológicas para cumprir as finalidades do estágio em relação aos alunos que estão em formação.” Pimenta & Lima (2009), intuitivamente lembra-se de planejamento, quesito este imprescindível para concretização das atividades de regências de aula, na qual:

A correlação entre as finalidades, os motivos, os objetivos e as ações presentes no ensino e na aprendizagem não sobrevivem de forma natural no processo de organização do ensino escolar. A necessária contrapartida que deve existir na atividade do educador e do aluno somente se torna possível quando o professor vivencia um planejamento que possua a constituição da consciência considerada como objeto central da atividade pedagógica [...] (SILVA & CEDRO, 2020, p.369).

Logo as aulas / projetos de estágio ministradas (os) devem ter como fator preponderante o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, além disso considerando o contexto social da escola, dos alunos e suas particularidades, das situações adversas que a sala de aula lhe impõe. Por outro lado, Silva & Cedro (2020, p.352) destacam que:

Na maioria das vezes a questão da formação de professores de Matemática se encontra ameaçada por vários problemas, entre eles está o confronto entre dois padrões formativos: aquele centrado no domínio dos conteúdos especificadamente matemáticos que pouco valoriza o planejamento ou que o vê como escolha de exercícios e aquele centrado no aspecto pedagógico-didático, em que existe maior ênfase nas ações didático-metodológicas.

A problemática trazida pelos autores é recorrente na docência em geral, mais na Licenciatura em Matemática, Libâneo (2014) e Pimenta (2012) Apud Cedro & Silva (2020), “os autores citados defendem o domínio pelo professor dos conhecimentos específicos, mas não que o planejamento deva se ocupar exclusivamente desse ponto.”

Que contribuições os Licenciandos de matemática obtiveram durante seu percurso formativo inicial docente no ES I e / ou II? Este foi o questionamento realizado no questionário respondido pelos investigados, que em resposta, destacaram as seguintes contribuições:

São muitas, mas destaco a questão que levarei eternamente comigo, que é, em cada aula, trazer uma reflexão e uma memórias acerca do que foi abordado na aula anterior, passei a ter uma melhor familiaridade com os planos de aula, perdi algumas "travas" que tinha ao falar em uma sala de aula etc. Enfim, diversas contribuições que levarei eternamente e que me enriqueceram de uma maneira que não esperava (A, 2023, seção 4 google forms).

Primeiro contato com uma turma de sala de aula regular; - Novo olhar para a docência, saímos da visão de alunos para professor; - Conscientização das responsabilidades e desafios para exercer uma boa docência (B, 2023, seção 4 google forms).

Dentre algumas, destaco a importância de ser um profissional reflexivo (F, 2023, seção 4 google forms).

Me fez entender o funcionamento e os limites de uma escola de educação básica (G, 2023, seção 4 google forms).

Conhecimento teórico e um pouco de prática (H, 2023, seção 4 google forms).

Prática na docência e habilidades para desenvolver planos de aula (J, 2023, seção 4 google forms).

Uma nova visão, agora como futuro professor (I, 2023, seção 4 google forms).

Para os relatos quanto as contribuições valem salientar que os mesmos foram realizados por discentes que cursaram os ES I e II, logo a riqueza de detalhes a partir de sua fala denotaram elementos que indicam um processo de aquisição de saberes (considerando as observações e aulas regidas) temos: Reflexão das práticas, desenvolvimento de planos de aulas, perda do medo nas oratórias, perspectiva de ser aluno para ser professor, responsabilidades / desafios da profissão docente, Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 4, p. 1-26, 2023.

interação professor x aluno, troca com os pares experientes, avaliação de aprendizagens, percepção da *práxis*, ecologia da sala de aula e funcionamento organizacional da escola.

Ao destacar estes elementos e indo em consonância ao que Tardif (2012) distingue como “saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimento, competências, habilidades, etc...) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?” O autor destaca ainda que estes saberes estão intimamente ligados ao saber, saber-fazer e saber-ser.

O saber instituído a partir da formação docente para o magistério para Tardif (2012), tem como fonte de aquisição “Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.” e além disso esse saber se “integra no trabalho docente” “pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.” O ES na formação docente é o ambiente propício aqueles que estão em formação e almejam seguir carreira docente, além disso os saberes adquiridos tornaram-se possível dado a obrigatoriedade do componente curricular, tornando-os imprescindível para a formação docente inicial. Este indicativo pôde ser evidenciado a partir da autoavaliação de aprendizagem realizada com a troca de experiência com os Professores Supervisores da escola campo, logo 75% dos discentes indicaram ser “Boa” e 25% “Ótima”, Pimenta & Lima (2005/2006, p.20), justifica que:

Por isso, é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares.

Entre as habilidades desenvolvidas no estágio, está a escrita de Relatório de Estágio Supervisionado, logo como bons educadores nas áreas de exatas é notável sua afinidade com a mesma, todavia esta prática traz algumas dificuldades relatadas pelos investigados assim como mostra a tabela 3 abaixo:

Tabela 3 – Dificuldades na escrita do Relatório de ES I e/ou II

Descrição da habilidade	Dificuldades apresentadas
Nível de dificuldade apresentada	30%
Ortografia, gramática, coesão, coerência	
Regras da ABNT (formatação).	50%
Organização e sistematização de ideias	70%
Problematização dos referenciais teóricos e metodológicos.	80%
Acessibilidade (Internet, aparelhos eletrônicos)	10%
Gerenciamento de tempo para escrita do relatório	10%
Falta de interesse na escrita	10%
Acervo documental	10%

Fonte: Elaboração própria

As dificuldades na escrita tiveram maior relevância nos tópicos foi a “organização e sistematização de ideias” com 70% e “problematização dos referenciais teóricos e metodológicos” com 80%, este é um indicador preocupante, dado que a capacidade de “crítica e argumentação” são características relevantes da profissão docente inicial, outro indicativo que se deve considerar são a formatação de acordo com as regras ABNT⁴ cerca de 50% e na “ortografia, gramática, coesão e coerência na escrita”.

⁴ O que significa ABNT? A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) foi fundada no ano de 1940. Sua função é definir normas e regras técnicas – que afetam o comércio, a indústria e até a prestação de serviços no Brasil -, além de administrá-las. Disponível em: <https://laboro.edu.br/blog/o-que-e-abnt/#:~:text=O%20que%20significa%20ABNT%3F,%2C%20al%C3%A9m%20de%20administr%C3%A1%2Dlas>.

Estes indicadores elucidam um cenário trivial que convive a Língua Portuguesa e: oralidade (fala), escritura, leitura nas atribuições com a comunidade acadêmica, este é ainda um reflexo dos déficits que a educação básica apresenta, mas não é o objetivo do central do documento aprofundar esta temática, ressaltando que este tópico deve ser discutido com frequência nas IES, a fim de buscar novas abordagens na melhoria das escritas de documentos acadêmicos como Relatório de Estágio Supervisionado “embora restrita a um formato que se aproxima muito mais da descrição do que da reflexão, a escrita presente nos relatórios revela, em si, subjetividades daqueles que vivenciam percursos formativos.” Sousa et al. (2022),

Autoavaliação de forma crítica, também é uma característica do professor reflexivo, logo na busca de fomentar esta criticidade, foi questionado junto aos investigados as temáticas da tabela 4 e se a mesma estava (abaixo, dentro, acima) da expectativa respectivamente.

Tabela 4 - Auto avaliação Discente

Temática auto avaliada	Abaixo da expectativa	Dentro da expectativa	Acima da expectativa
Integração do grupo	x	70%	30%
Assiduidade	10%	80%	10%
Pontualidade e Envolvimento	10%	90%	x
Organização e Responsabilidade	20%	80%	x
Proatividade	x	100%	x
Aquisição de novos conhecimentos	x	70%	30%
Observações de sala de aula e Aulas de regências	10%	60%	30%
Representatividade do aluno(a) e sua interatividade no processo de conhecimento	x	80%	20%

Fonte: Elaboração própria

Relevantemente as interações em grupo, assiduidade, pontualidade e envolvimento, organização e responsabilidade, proatividade, aquisição de novos conhecimentos, observações e regências de aula, representatividade do aluno na sua interatividade no processo de conhecimento a cerca de 60% a 100%, entre estas mesmas temáticas 10% a 20% estavam abaixo da expectativa dos investigados e para aqueles que indicaram estarem acima da expectativa foram entre 20% e 30%, contudo a realidade em que os ES são constituídos, vai em consonância com as realidades das escolas campos, pois o desenvolvimento do mesmo sugere o contexto da escola pública de ensino básico como a ferramenta possibilitadora da *práxis*. “O estágio realizado com a realidade, inclui a complexidade das ações do professor e das medidas institucionais, habilita seus sujeitos para a atividade a que se destina” (Lima, 2012, p.53).

Considerando as experiências adquiridas a partir dos Estágios Supervisionados, que tipo de individuo você como futuro Professor de Matemática almeja formar? Este foi o último tópico da seção 4 indagados aos investigados, em resposta relataram através de suas escrita o seguinte:

A gente pensa em desenvolver o pensamento crítico dos(as) alunos(as). Quando conseguimos fazer com que eles se desenvolvam, reflitam, identifiquem e construam seus próprios pensamentos é que chegamos no ideal (A, 2023, seção 4 google forms).

Como futuro professor de Matemática, almejo formar indivíduos que sejam proficientes na resolução de problemas matemáticos, mas que também desenvolvam uma compreensão sólida dos conceitos matemáticos e sua conversão para a vida cotidiana. Minha intenção é formar alunos que sejam pensadores críticos, criativos e capazes de aplicar o conhecimento matemático em diferentes contextos (E, 2023, seção 4 google forms).

Cidadãos de bem para uma sociedade menos desigual (J, 2023, seção 4 google forms).

A representação do “eu” no “outro” é muito trabalhada na perspectiva de que tipo de ser humano formar, os relatos destacaram a criticidade, autonomia, proficiência em Matemática, adequação das problemáticas de sala de aula ao cotidiano do aluno em sua resolução, criatividade, e responsabilidade, como uma das características que os investigados almejam formar em seus alunos como futuros docentes, além disso “Acreditamos que a compreensão da prática docente, envolve uma percepção atenta dos processos de ensinar e de aprender, uma autoavaliação do estagiário sobre o sentido e o significado do Estágio em sua vida e formação.” (LIMA, 2012, p.66)

Após a experiência formativas nos Estágios Supervisionado I e / ou II você pretende continuar com o Curso de Licenciatura em Matemática e seguir na profissão docente após término de curso? Dentre os compromissos firmados como profissional docente, está a pretensão de seguir a carreira pós-término do curso, daí ao indagarmos os investigados, em resposta selecionaram “Sim” com 70% e Talvez com 30%”, é um indicador que está acima do índice nacional destacado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2021⁵, edição em que foram avaliadas as licenciaturas da área de ciências humanas, biológicas e exatas.

Segundo o ENADE, de 305.215 concluintes de licenciatura que responderam ao questionário, 19% dizem não ter vontade de atuar no magistério -14% afirmam não querer à docência como principal função e 5% descartam totalmente a carreira. Outros dizem ainda não ter decidido sobre seguir na profissão (PORTAL DO HOLANDA, 2023).

A IES traz uma perspectiva positiva em relação aos dados do ENADE, dado que entre os respondentes o quantitativo de discentes que “não seguirá carreira” é

⁵ Disponível em: <https://www.portaldoholanda.com.br/variedades/19-dos-formandos-em-licenciaturas-nao-querem-trabalhar-como-professores>

de 0%, embora seja configurada como uma pretensão este indicativo representa a satisfação dos discentes em relação ao curso de Licenciatura em Matemática da IES investigada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de compreender a constituição da formação inicial docente, saberes, práticas e as contribuições para a docência durante o desenvolvimento dos ES, neste estudo abordamos alguns questionamentos o primeiro estava relacionado em descrever como é o perfil do Licenciando em Matemática? Daí em resposta tivemos como resultado a partir das análises realizadas que o Licenciando em Matemática da IES investigada 40% já tem formação na área da educação ou em outra área específica, pelo menos 80% dos discentes possuíam experiência em docência, mais da metade cerca de 60% tiveram em suas famílias pessoas com experiência docente, além disso todos os entrevistados cursaram a disciplina curricular de ES I e II, em uma demarcação temporal entre os semestres de 2022.1 e 2023.1.

Outra temática investigada foi como se deu o processo de formação inicial para os Licenciandos em Matemática? Entre os achados está relacionado ao (a) Orientador(a) de ES I e / ou II da IES investigada, que cumpriu suas atribuições de acordo com os indicadores apontados pelos respondentes cerca de 90% a 100%, estabelecendo ainda que além das observações e regências previstas ao apresentar um déficit na falta de interesse com 90% e em conteúdos ministrados em pandemia de COVID-19 com 80% a 100%, foi realizado o projeto de estágio (minicurso), este último como uma das possibilidades metodológicas utilizadas pelo(a) Orientador(a) de ES, esses achados indicaram ainda que a comunidade escolar da escola campo

que o discente atuou foram receptivos dado sua “boa” relação verificada com 60%, ótima com 20% e regular com 20%.

O processo de formação inicial dos investigados se deu ainda pela elaboração de planos de aula ministrados a partir do diagnóstico da escola campo, ressaltando que, embora orientados com referencial teórico direcionado a turma a ser assistida induzindo a *práxis*, cerca 30% tiveram dificuldades na escolha metodológica ao exigir trabalhar os déficits de aprendizagens adquiridos na pandemia da COVID-19.

As experiências foram significativas quando destacados os relatos dos investigados, que delinearam seus percursos formativos a partir do projeto de estágio elencando características já trabalhadas teoricamente: trabalho com os pares, composição de aulas não tradicionalistas, cotidiano escolar, implementação de material lúdico e novas metodologias de ensino, importância do planejamento das atividades a serem desenvolvidas e realização / senso de dever cumprido.

O ES contribuiu para a constituição profissional inicial docente diretamente ao ser o ambiente propício da aquisição dos saberes profissionais docentes e da realidade que a profissão docente lhe impõe ao se relacionarem com a comunidade escolar da escola campo, contribuiu ainda com o ato de autoavaliação do investigado, o fazendo descrever suas dificuldades como exemplo na “escrita” do Relatório de ES, descrição esta que deixou evidência de que os Licenciandos em Matemática têm dificuldades na “criticidade e argumentação”, por outro lado, este indicador ao mesmo tempo os faz serem percebidos como seres reflexivos de suas práticas, esta última tida como essencial para o desempenho do futuro professor de Matemática.

Quanto aos saberes que foram mobilizados / adquiridos durante o processo do ES, trouxe elementos como a reflexão das práticas, desenvolvimento de planos

de aulas, perca do medo nas oratórias, responsabilidades / desafios da profissão docente, interação professor x aluno, troca com os pares experientes, avaliação de aprendizagens, percepção da *práxis*, ecologia da sala de aula e funcionamento organizacional da escola, vale lembrar que estes saberes dado a sua temporalidade na formação inicial docente, segue em contínua evolução agregando características e valores em sua Identidade Profissional Docente (IPD).

Este documento configura-se ainda como um referencial a estudos da mesma linha de pesquisa, bem como um norteador aos Orientadores(as) e Licenciandos em Matemáticas e afins que estão iniciando sua jornada nos ES I e / ou II de como estes percursos formativos docentes vão se constituindo em uma IES, além disso trata-se de uma devolutiva a IES e Licenciandos em Matemática investigados ao contribuir cientificamente com os dados coletados e analisados e fundamentados teórico-metodologicamente a posteriori.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Parecer CNE/CES 1.302/2001. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 15 de 5 de março de 2002. 2002a.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizado da profissão docente**. Brasília: Liber livro 2012, 172 p - (Coleção formal)

NETA; PONTELLO; MELO; SOUSA. **A (re)constituição da identidade profissional de futuros professores de matemática no contexto da residência pedagógica**. Formação de Professores de Matemática na interface com o Programa Residência Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 4, p. 1-26, 2023. <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v4i1.7915>

Pedagógica. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.24, n.4, p. 254-292, 2022. Disponível: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2022v24i4p254-292>

PALHARES; Isabela. **Muitos formandos em licenciaturas não querem trabalhar como professores.** Paraíba Online - Rainha Publicidade e Propaganda Ltda, 2021. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/educacao-e-ciencia/2023/05/27/muitos-formandos-em-licenciaturas-nao-querem-trabalhar-como-professores/> Acesso em: 06/08/2023

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 1, p. 32-57.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência:** diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Poíesis Pedagógica - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 3. ed; São Paulo: Cortez, 2008

SILVA, M. M. da, & Cedro, W. L. (2021). **PLANEJAR PARA QUÊ? PROFESSORES DE MATEMÁTICA, EM FORMAÇÃO INICIAL APRENDENDO SOBRE O PLANEJAMENTO.** Revista Paranaense De Educação Matemática, 9(20), 351-374. <https://doi.org/10.33871/22385800.2020.9.20.351-374>

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p. ISBN 978-85-326-2668-4.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

TEIXEIRA, B. R., & Cyrino, M. C. C. T. (2015). **Desenvolvimento da identidade profissional de futuros professores de Matemática no âmbito da orientação de estágio.** Bolema, 29(52),658-680.

SOBRE OS AUTORES

Ana Beatriz Carvalho Lima. Universidade Estadual do Ceará (UECE). Centro de Educação. Licencianda em Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica (BICT/FUNCAP).

Francisca Karla Klissia Alvez de Souza. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Licencianda em Matemática. Bolsista de Iniciação Científica (BICT/FUNCAP).

Maria de Lourdes da Silva Neta. Doutora em Educação (PPGE/UECE). Mestre em Educação (PPGE/UECE). Graduada em Pedagogia e Administração (UECE). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/Campus Maranguape).

PARA CITAR ESTE ARTIGO:

LIMA, Ana Beatriz Carvalho. SOUZA, Francisca Karla Klíssia Alvez de. SILVA NETA, Maria de Lourdes da. PERCURSOS FORMATIVOS DE LICENCIADOS EM MATEMÁTICA: ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS I E II. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 4, p. 1-26, 2023.

Submetido em: 10/08/2023

Revisões requeridas em: 11/09/2023

Aprovado em: 13/10/2023