



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

JOSÉ EDUARDO DA SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
DESAFIOS E RESPONSABILIDADES**

**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

JOSÉ EDUARDO DA SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
DESAFIOS E RESPONSABILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso de Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Matemática.

Área de concentração: Educação Matemática

Orientador: Prof. Me. Josevandro Barros Nascimento

Coorientador: Prof. Me. Joanderson de Oliveira Gomes

CAMPINA GRANDE - PB

2024

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Jose Eduardo da.
Estágio supervisionado na formação docente [manuscrito] :
desafios e responsabilidades / Jose Eduardo da Silva. - 2024.
28 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências e Tecnologia, 2024.

"Orientação : Prof. Me. Josevandro Barros Nascimento,
Coordenação do Curso de Matemática - CCT. "

"Coorientação: Prof. Me. Joanderson de Oliveira Gomes ,
UEPB - Universidade Federal da Paraíba "

1. Estágio supervisionado. 2. Formação docente. 3.
Matemática. I. Título

21. ed. CDD 510

JOSÉ EDUARDO DA SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
DESAFIOS E RESPONSABILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso de Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Matemática.

Área de concentração: Educação Matemática

Aprovada em: 18/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Josevandro B. Nascimento

Prof. Me. Josevandro Barros Nascimento (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Joanderson de Oliveira Gomes

Prof. Me. Joanderson de Oliveira Gomes
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Anderson Louiz Alves Júnior

Prof. Esp. Anderson Louiz Alves Júnior
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Katia Suzana Medeiros Graciano

Prof. Ma. Katia Suzana Medeiros Graciano
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

A todos os meus professores e amigos de curso,
DEDICO.

“O estágio é um retrato vivo da prática docente”
- (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 127).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diário do estagiário.....	16
Figura 2 – Diário do estagiário.....	17
Figura 3 – Plano de aula antes da Microaulas.....	20
Figura 4 – Microaulas antes da regência	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

AEP Alunos Estagiário e Pesquisador

BNCC Base Nacional Comum Curricular

PPP Projeto Político Pedagógico

PPE Professor Preceptor Escolar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	Objetivos	9
1.1.1	Objetivo geral	9
1.1.2	Objetivos específicos.....	9
1.2	Justificativa	9
2	REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1	Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura em Matemática: teoria e prática	10
2.2	A Prática como componente curricular do Estágio Curricular Supervisionado: o que revelam os documentos oficiais?	11
2.3	Os estágios curriculares supervisionados no contexto dos cursos de licenciatura em Matemática	13
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
3.1	A natureza da pesquisa	15
3.2	Local de estudo pesquisa de campo	15
3.3	Instrumentos para coleta das informações	15
3.4	Procedimentos de Análise	15
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	16
4.1	O diário do estagiário	16
4.2	Professor preceptor	17
4.3	O aluno no contexto escolar	19
4.4	Microaulas e preparação das aulas para a regência	20
4.5	Relato de experiência do estágio supervisionado	21
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
	REFERÊNCIAS	24
	AGRADECIMENTOS	28

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES

José Eduardo da Silva¹

RESUMO

O trabalho em questão, oriundo da minha vivência no Estágio Supervisionado I, reflete sobre a formação docente a partir dos registros no diário de campo durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado I, no curso de Licenciatura em Matemática, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - *Campus I*). O estágio foi conduzido em uma escola estadual na cidade de Campina Grande–PB, abrangendo turmas do 7º e 9º anos. O propósito principal deste trabalho é destacar a importância de encarar o estágio não apenas como um momento teórico, mas como uma aplicação prática, fundamentado em um campo de conhecimento que proporciona ao estudante uma oportunidade de se aproximar do seu futuro espaço profissional. O estudo delineou os contornos do exercício docente, destacando sua complexidade, que requer formação, estudo e reflexão, não sendo, portanto, passível de ser realizado por qualquer pessoa. Em outras palavras, destaca-se a docência como profissão, e o papel do professor não como mero aplicador de técnicas, mas como produtor de conhecimento.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação docente; matemática.

ABSTRACT

The work in question, stemming from my experience in Supervised Internship I, reflects on teacher training based on the records I made in my field diary during the Supervised Internship I course in Mathematics Teaching, offered by the State University of Paraíba (UEPB - *Campus I*). The internship was conducted at a state school in the city of Campina Grande, PB, covering classes from the 7th and 9th grades. The main purpose of this work is to highlight the importance of seeing the internship not only as a practical application, but also as a theoretical and practical moment, grounded in a field of knowledge that provides the student with an opportunity to approach their future professional space. The study outlined the contours of teaching practice, highlighting its complexity, which requires training, study, and reflection, and therefore cannot be carried out by just anyone. In other words, teaching is highlighted as a profession, and the role of the teacher is not just as a mere applier of techniques, but as a producer of knowledge.

Keywords: supervised internship; teacher training; mathematics.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, tem como premissa inserir o estudante em seu futuro campo de atuação profissional, gerando uma série de encontros, tensionamentos e reflexões, principalmente para aqueles que ainda não possuem vínculos com o âmbito educativo, a partir da experiência docente.

¹ José Eduardo da Silva, joseeduardoedusilva21@gmail.com Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Enquanto reflexão da prática, o estágio permite que os estagiários aprendam e troquem experiências com aqueles que já estão em exercício docente. Segundo Oliveira (2008, p. 62), “A observação da prática do professor em exercício, representa uma rica fonte de elementos da realidade para subsidiar a discussão e reflexão entre formandos e formadores, garantindo a produção de conhecimento para o campo educacional”.

Este é um momento importante para os futuros professores se envolverem com a dinâmica da instituição de ensino, compreenderem sua estrutura, organização e compreenderem a escola em seu cotidiano. Naturalmente, não para "copiar" ou de se colocarem na posição de juízes, sinalizando os erros e acertos do docente a partir de sua ótica, mas sim com a proposta de refletir sobre seu campo de atuação, pensar sobre os possíveis modos de intervir naquela realidade, gerando momentos de aprendizado e rupturas com visões estereotipadas do que seja à docência.

Conforme Nóvoa (2009, p. 33), “trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”. Como se o nosso fazer estivesse atrelado à mera execução de técnicas ou aplicação de modos repetidos que devem “funcionar” com todos. “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2009, p. 33).

Na esteira dessas reflexões, o intuito do presente trabalho consiste em refletir sobre as minhas² vivências de estágio, que foram possíveis a partir do componente curricular, estágio supervisionado I, ofertado no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual da Paraíba - (UEPB, *Campus I*), delineando seu percurso, impressões e os aprendizados conquistados durante esse momento formativo. O estágio foi realizado na cidade de Campina Grande–PB, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, nas respectivas turmas do 7º e 9º anos do ensino fundamental II.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

O presente estudo visa promover uma análise da vivência do estágio supervisionado enquanto campo de formação e aproximação da prática docente.

1.1.2 Objetivos específicos

- Descrever a importância do estágio supervisionado na formação inicial do professor de matemática;
- Relatar o processo da vivência do estágio supervisionado no espaço escolar;
- Contribuir para uma reflexão crítica e reflexiva sobre a importância desse estágio para a formação docente.

1.2 Justificativa

² Dada a amplitude deste trabalho e por se tratar das experiências vividas pelo próprio autor, optou-se pela escrita em primeira pessoa, especialmente quando forem excertos retirados do diário de campo, utilizado durante o período em campo.

Este trabalho se justifica pela necessidade de interpretar e analisar os desafios do ambiente educacional, bem como as experiências e aprendizados vivenciados pelos futuros professores durante a disciplina de estágio, com o intuito de potencializar a formação docente e contribuir para o ensino e aprendizagem da matemática.

Além disso, o estágio supervisionado possibilita ao licenciando o aprimoramento de habilidades pedagógicas ao participar de atividades de observação, planejamento e regência de aulas, elaboração de materiais didáticos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Acerca da reflexão de suas práticas e interações em sala de aula, o futuro professor irá aprimorar suas competências, tornando-se mais preparado para desencadear um ensino de matemática cada vez mais eficaz e qualitativo.

Dessa forma, é de grande relevância o desenvolvimento do presente trabalho, ao ter por finalidade investigar a importância e os impactos do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática e sua contribuição para a formação integral dos futuros professores. Sendo assim, este estudo é de grande valia não apenas para a comunidade acadêmica, mas também para as diversas instituições de ensino do país, que, através dos resultados deste trabalho, poderão aprimorar a oferta do estágio e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, é abordada uma reflexão sobre a revisão da literatura, na qual se busca compreender, analisar e descrever aspectos relacionados à abordagem do tema desta pesquisa.

2.1 Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura em Matemática: teoria e prática

O estágio supervisionado se configura como um momento importante de aproximação à prática docente. É no chão da escola que temos momentos de aprendizagem e podemos conhecer algumas nuances que perfazem o ser docente, especialmente para aqueles que ainda não atuam. Além disso, configura-se como um momento de formação continuada para os que já atuam no âmbito educativo. O respectivo componente curricular na escola-campo é compreendido aqui como uma área de conhecimento, atribuído ao desenvolvimento do estagiário, bem como um espaço de pesquisa e investigação do magistério.

É uma etapa crucial nos cursos de licenciatura em Matemática, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aliar o estudo da teoria à prática. Não se trata de formas distintas, nem de um momento estanque em que se aplica a prática, mas sim da perspectiva da unidade entre teoria e prática, que se unem na promoção do processo de ensino e aprendizagem. Esta etapa é caracterizada pela inserção dos futuros professores no ambiente escolar, onde têm a oportunidade de observar, participar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula de Matemática. O estágio supervisionado é um espaço privilegiado para a construção da identidade do futuro professor de Matemática, possibilitando ao estagiário desenvolver suas habilidades no ambiente de sua futura profissão.

Para Garcia (1995,p.27) na formação inicial dos cursos de licenciatura em Matemática se estabelece como uma etapa onde os futuros docentes têm, no início de seu desenvolvimento profissional, a oportunidade de vivenciar o processo de tornar-se professor. Esta concepção está alinhada com um dos preceitos da formação do professor, ou seja,

A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir. Garcia(1995,p.27)

Desse modo, torna-se necessário expor o estágio supervisionado, que abrange um âmbito de envolvimento e interações onde o futuro docente conviverá com pessoas que já atuam, podendo assim compreender as diversas nuances que perfazem o ser docente. Esse processo ocorre durante a formação inicial e/ou continuada, articulando-se com a construção da identidade docente e promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional (LIMA, 2008).

Ainda é perceptível, de maneira intrínseca, que os cursos de licenciatura em Matemática têm em mente que o Componente Curricular de Estágio Supervisionado na licenciatura seja meramente o momento de enviar os licenciandos/estagiários para o âmbito escolar-campo, em que o estágio é conduzido sem nenhuma observação mais sólida ou sustentada em uma percepção de traços científicos (Lima, 2008). Urge a necessidade de superarmos essa visão limitada do estágio supervisionado, como um momento de mera aplicação da prática, como se a formação docente se constituísse em um amálgama de técnicas que promoverão, eficazmente, a atuação docente. O que defendemos aqui, ancorados no que ressaltam Pimenta e Lima (2012), é a compreensão do estágio como campo do conhecimento. Dito de outro modo, “significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Desse modo, utilizando a designação de Gauthier et al. (1998) e/ou Tardif (2002) em relação aos saberes docentes, os quais classificam como: experienciais, disciplinares, da tradição pedagógica, das ciências da educação, curriculares e da ação pedagógica, é importante destacar que nos estágios supervisionados na licenciatura, os saberes disciplinares, são “os saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, o conhecimento por eles produzido a respeito do mundo”. Neste sentido, no cenário dos estágios de licenciatura em Matemática, o estagiário consegue compreender quais são os seus saberes, possibilitando a eles elencar no próprio chão da escola e vislumbrar na experiência da vivência e prática a utilização dos objetos matemáticos na construção da aprendizagem matemática.

O futuro docente/estagiário em formação inicial deve compreender o estágio como um ambiente de troca e experiência no qual “deve extrair os saberes produzidos por esses pesquisadores/professores” (GAUTHIER, 1998). O Estágio Supervisionado precisa percorrer um caminho traçado no sentido da filosofia do conhecimento da prática profissional que objetiva:

[...] revelar esses saberes [OS SABERES DOCENTES], compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes à suas atividades de trabalho. Ela [EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA] também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p. 256).

Nessa perspectiva interligada aos fenômenos epistemológicos sobre os saberes, conseguimos ir ao encontro da função principal do professor formador no estágio supervisionado: a formação e o desenvolvimento profissional, levando os docentes a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, apoiadas na teoria, e formando assim o pensamento crítico e reflexivo. Dessa maneira, desenvolvem-se novos aprendizados e aumenta-se a bagagem de experiência profissional.

2.2 A Prática como componente curricular do Estágio Curricular Supervisionado: o que revelam os documentos oficiais?

É inquestionável, portanto, a importância do estágio supervisionado como componente curricular nos cursos de licenciatura em Matemática para a formação inicial. Ele possibilita ao

futuro docente de Matemática, a construção de sua identidade na futura profissão, onde na escola-campo e no ambiente escolar, vivencia-se a relação intrínseca entre teoria e prática no âmbito escolar. No entanto, este processo de construção do componente curricular de estágio supervisionado não se deu por acaso; foram realizadas discussões em torno de inquietações e anseios sobre as regulamentações para os cursos de formação de professores.

Neste sentido, em relação às regulamentações para os cursos de formação de professores, foram construídos documentos oficiais que norteiam a prática do componente curricular Estágio Supervisionado, os quais são:

- Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.º 9.394/96)”;
- Lei que dispõe sobre o estágio de estudantes (Lei n.º 11.788/2008);
- Resolução do CNE/CP n.º 1/2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica;
- Resolução do CNE/CP n.º 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura;
- Resolução do CNE/CP n.º 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior;
- Parecer CNE/CES n.º 744/1997, que apresenta orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei n.º 9.394/96 – prática de ensino;
- Parecer CNE/CP n.º 9/2001 sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, ao nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
- Parecer CNE/CP n.º 28/2001, que dá nova redação ao parecer n.º 21/2001, que estabelece duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica
- Parecer CNE/CES n.º 1.302/2001, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura
- Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

Neste sentido, considerando os diversos documentos fixados anteriormente, é importante destacar que essas leis trazem contribuições no processo formativo e ressaltam a importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Isso possibilita não só a formação inicial, mas também a garantia e realização do estágio no espaço escola-campo. Mais precisamente, os documentos oficiais e seus projetos pedagógicos traçam o mesmo percurso textual dos inúmeros documentos desde 1996, ano em que surgiu pela primeira vez a expressão “prática de ensino” no art. 65 da Lei n.º 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Conforme o Brasil (1996), “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

O Parecer CES n.º 744/97, na tentativa de explicar os requisitos articulados no art. 65 da Lei n.º 9.394/96, prescreve que essa prática “constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora” (BRASIL, 1997, p. 1). Com base nesse documento, é na experiência diária dessa “prática de ensino” que o futuro docente irá se deparar com as dificuldades e a realidade concreta do âmbito escolar e, conseqüentemente, do sistema de ensino-aprendizagem. Conforme esclarecido no parecer, reconhecemos que tanto a “prática de ensino” quanto o “estágio supervisionado” possuíam objetivos correspondentes. Diante dessa peculiaridade, foi instaurada uma espécie de confusão teórica no momento de delinear-las e distingui-las nos variados espaços de formação.

Esse entendimento conceitual perdurou. No ano de 2001, a respeito dos Pareceres CNE/CP n.º 09/2001 e n.º 21/2001, que, de acordo com Silva (2020), “ao ampliar a carga horária apresentada no art. 65 da LDBEN em 100 horas (totalizando 400h)”, estabeleceram a “prática de ensino” como componente curricular obrigatório, a ser instituído nos cursos de formação de professores desde a base da licenciatura. Uma observação importante desses pareceres é a articulação de que, além da “prática de ensino”, o estágio supervisionado é considerado “outro componente curricular obrigatório” (BRASIL, 2001b, p. 10), sugerindo uma distinção entre ambos. Portanto, iremos nos atentar ao que revela o Parecer CNE/CP n.º 09/2001:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 23).

Ao transferir essa pauta, os Pareceres CNE/CP n.º 28/2001 e CNE/CES n.º 13022/2001 nos mostram que o dinamismo da preparação profissional exige que esse educador seja consciente da necessidade de reconhecer a realidade de sua futura área de atuação ainda na universidade. Conforme mencionado por Shulman (1987), o eixo de aprendizado indispensável para o exercício docente “deve constituir-se como uma base de formação” (SILVA, 2020). É essencial existir um elo entre a formação e a prática/realidade escolar, preferencialmente desde a fase inicial da licenciatura, como destacado por Brasil (2001c).

Seguindo o mesmo raciocínio apresentado anteriormente, “o Parecer CNE/CP n.º 28/2001 apresenta que o planejamento dos cursos deve promover” (SILVA, 2020).

Situações didáticas onde os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo, em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (BRASIL, 2001c, p. 57).

Neste ínterim, de acordo com Brasil (2005), essa prática precisa estar presente na grade curricular, interligada a componentes curriculares durante toda a formação inicial do licenciando.

2.3 Os estágios curriculares supervisionados no contexto dos cursos de licenciatura em Matemática

O componente curricular de estágio supervisionado no curso de licenciatura em Matemática trata-se de um momento crucial na vida estudantil e na formação do licenciando. É nesta etapa que o discente/estagiário começa a ganhar experiência acerca das condições de sua futura profissão, sendo inserido no ambiente escolar para vivenciar o contexto da educação brasileira, conforme anunciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96: “Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor” (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, é durante os estágios que o discente em formação inicial do curso de Matemática tem a oportunidade de aplicar todo o conhecimento teórico adquirido na universidade e colocá-lo em prática no ambiente escolar, na sala de aula de Matemática da educação básica. Este período também é destinado ao “aperfeiçoamento de suas capacidades e

competências” (SILVA, 2020, p. 8), visando adquirir habilidades necessárias para tornar-se como um profissional qualificado em sua formação.

Portanto, embora o estágio supervisionado do curso de licenciatura em Matemática não proporcione uma preparação completa para lecionar, aprende-se o significado de ser educador, o dinamismo das escolas e diversos outros aspectos. De acordo com Pimenta, o propósito dos conhecimentos adquiridos durante a realização do estágio é capacitar os futuros professores do curso de licenciatura em Matemática para enfrentar a realidade da profissão.

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela (PIMENTA, 2009, p. 102).

A relevância do estágio nos cursos de Matemática consiste em sua contribuição para a formação de um professor instruído, concedendo-lhe a chance de se familiarizar com as realidades presentes no cenário educacional. Isso abre caminhos para o aluno adquirir conhecimentos de estratégias que impulsionam seu desempenho profissional, adquirindo habilidades e novas abordagens para lidar com a variação de turmas, já que cada classe possui seu perfil específico. Nem sempre o que funcionará numa turma será eficaz nas demais, e é neste momento da vivência do estágio que se observam essas estratégias.

Ainda nesta conjuntura, no documento CNE/CP n.º 28/2001, é dada uma nova expressão ao Parecer CNE/CP n.º 21/2001, solicitando a substituição do vocábulo “prática de ensino” por “prática como componente curricular”. Essa alteração é respaldada no argumento, conforme apresentado por Brasil (2001c), que revela que a tarefa de implantar e transmitir a compreensão acerca do ensino e aprendizagem, situado na realidade da Educação básica, não é unicamente responsabilidade do futuro educador.

O estágio oferece uma oportunidade ao estagiário de conhecer e compreender a construção do conhecimento, possibilitando-lhe refletir sobre as questões político-pedagógicas da escola, além de desenvolver habilidades em avaliação e preparação de aulas. Isso inclui adaptar o uso de recursos didáticos para alcançar o melhor desempenho em cada turma, ajustando-os sempre que necessário. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um guia que estabelece quais são os conhecimentos fundamentais que os alunos da Educação Básica devem adquirir, definindo um conjunto de aprendizagens essenciais. Uma das habilidades gerais que ela destaca para essa etapa de ensino é:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 09).

Profissionalmente, a formação não ocorre apenas nos momentos de formações continuadas, mas também nos diversos momentos pelos quais passam os futuros e atuais professores de Matemática, constituindo-se assim em um processo permanente de formação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentarei, nesta seção, os procedimentos metodológicos que conduzem ao desenvolvimento dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

3.1 A natureza da pesquisa

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, entendido por Flick (2008, p. 14), como um processo de pesquisa “que pode ser representado como sendo um caminho da teoria ao texto e outro caminho do texto de volta à teoria”. Para tanto, tomou-se o relato de experiência como objeto de análise e reflexão, sendo este “uma modalidade de redação crítica-reflexiva” (Mussi, Flores, Almeida, 2021, p. 62).

Para a coleta de dados, utilizou-se o diário de campo, onde foram registrados os momentos de observação e regência desenvolvidos na escola, campo do estágio. Conforme Roese (2006), “o diário de campo é um dos instrumentos mais básicos de registro de dados do pesquisador, inspirado nos trabalhos dos primeiros antropólogos [...]”, funcionando como um modo de registrar dia após dia os eventos, as conversas e as ações observadas no campo da pesquisa desenvolvida.

Nessa direção, Flick (2008, p. 25) elucida que “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento”. Desse modo, as observações em campo, as percepções e impressões realizadas são elementos que, quando relacionados ao campo teórico de reflexões, nos permitem inferir sobre determinado contexto investigado.

3.2 Local de estudo pesquisa de campo

O relato de experiência expresso nesta pesquisa foi realizado em uma escola estadual do Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário no município de Campina Grande, no estado da Paraíba. A escola onde foi realizado o estágio supervisionado I para contribuir com os objetivos da pesquisa não será explicitada por questões éticas. No entanto, é importante ressaltar que a escola possui infraestrutura adequada, incluindo acessibilidade, alimentação, água filtrada, sanitários, cozinha, laboratório de informática, biblioteca, sala da direção, sala de leitura e sala de atendimento especial.

3.3 Instrumentos para coleta das informações

Para a coleta dos dados, utilizou-se o recurso do diário de campo, que, conforme Lourau (1993), possibilita ao pesquisador ter acesso e analisar os processos em curso por meio de seus registros. O diário de campo auxilia o pesquisador a compreender as narrativas obtidas durante o processo de investigação. Desse modo, foram registradas aqui as ideias, os pensamentos e sentimentos vivenciados durante o estágio supervisionado na escola-campo, permitindo assim que as reflexões propostas pudessem ser analisadas e refletidas, visando à promoção e compreensão do percurso e da constituição do estágio supervisionado.

3.4 Procedimentos de Análise

Com base nos argumentos apresentados, os procedimentos de análise deste projeto visam compartilhar a experiência adquirida durante o estágio supervisionado I do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, focando nos

seguintes pontos específicos: as observações feitas durante as aulas do professor supervisor do estágio, a prática na criação de um plano de aula e a experiência de lecionar nos anos finais do ensino fundamental, entrevista com o professor e entrevista com o aluno.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentadas as análises e discutidos os dados coletados durante a vivência do estágio supervisionado I, bem como é apresentado todo o percurso.

4.1 O diário do estagiário

Como parte do desenvolvimento do estágio supervisionado na escola-campo, foi proposto o diário do estagiário, de maneira que possibilite fazer uma reflexão crítica construtiva durante e após o estágio supervisionado. Molina Neto e Frizzo (2014) classificam o diário como uma maneira de incentivar o estagiário a ter uma reflexão crítica construtiva no processo formativo da docência, bem como no processo de aprendizagem a partir da própria prática e da vivência no ambiente da escola campo. O diário de campo, conforme mostra a Imagem 1, é um documento composto por um cabeçalho (nome do estagiário, Matrícula, nome da escola onde é realizado o estágio, nome do supervisor na escola e período da universidade).

FIGURA 1: Diário do estagiário

UEPB	
Universidade Estadual Da Paraíba Centro De Ciências e Tecnologia Departamento De Matemática Licenciatura em Matemática	
DIÁRIO DO ESTAGIÁRIO	
Nome do Estagiário	José Eduardo da Silva
Matrícula	201030233
Nome da escola	CAMPUS GRANDE
Cidade	CAMPINA GRANDE
Nome do supervisor	José Eduardo da Silva
Período do Estágio	2023.2
Datas	ATIVIDADES
07/10/23	Apresentação da disciplina
Carga horária	2h
Assinaturas	Supervisor /Diretor: José Eduardo da Silva Estagiário: José Eduardo da Silva

FONTE: Acervo do pesquisador/autor 2024

Portanto, além do diário do estagiário propor ao estagiário um momento de registrar suas experiências no ambiente da sala de aula de matemática, com suas reflexões sobre o papel do estagiário, bem como anotar as atividades realizadas durante o período do estágio, apresenta uma maneira de revisar e compreender o processo de prática pedagógica durante a vivência do estágio supervisionado.

FIGURA 2: Diário do estagiário

Datas	ATIVIDADES
<p data-bbox="304 338 480 383">14/08/23</p> <p data-bbox="296 640 448 707">Carga horária 5h</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="504 383 1374 461">• Observação da Escola como um todo, estrutura, alunos, direção; <li data-bbox="504 461 1374 539">• Conversa e aprendizado com a Diretora da Escola sobre como funciona a instituição; <li data-bbox="504 539 1374 618">• Conversa com a inspetora a respeito dos alunos e funcionalidades em geral.
Assinaturas	<p data-bbox="679 999 879 1032">_____ Supervisor /Diretor</p> <p data-bbox="927 954 1270 1032"><i>Jose Edemelo da Silva</i> Estagiário</p>

FONTE: Acervo do pesquisador/autor 2024

Durante o preenchimento do diário do estagiário na escola-campo, compartilhei a prática docente durante a vivência na sala de aula de matemática e trazer as anotações para uma reflexão crítica reflexiva que contribuísse para minha formação como futuro professor de matemática.

4.2 Professor preceptor

Durante a vivência do estágio supervisionado I, realizado no ambiente escolar, foi realizada uma entrevista com o professor supervisor da escola, com o intuito de conhecer um pouco sobre a sua experiência de ser professor. Foi elaborada uma entrevista semiestruturada com o intuito de conhecer sua prática pedagógica, bem como os aspectos da docência. Optamos por não divulgar o nome do professor preceptor da escola, que será considerado professor preceptor da escola (PPE) e consideramos o nome do aluno estagiário e pesquisador (AEP). Assim, foi questionamento:

AEP: Professor, você participou da elaboração do PPP da escola e qual a importância dele para o trabalho do professor na escola?

PPE: Sim, pois atualização é feita anualmente. A elaboração do PPP envolve toda a comunidade escolar: gestor, professores, pais e alunos para uma discussão ampla. O PPP tem um papel importante de orientar os professores em suas práticas pedagógicas, alinhando as atividades com os membros da escola, garantindo assim uma melhor qualidade no ensino.

Essa fala demonstra como o PPP é um instrumento fundamental para orientar as práticas educativas da escola, envolvendo toda a comunidade escolar no processo de elaboração, orientar as práticas pedagógicas dos professores, garantindo uma educação de qualidade. Segundo Lima (2002), só é possível construir uma escola democrática mediante a participação. Elaborar um PPP que de fato atenda aos significados dos próprios termos não se projeta sem a atuação do coletivo. Quando questionando sobre o planejamento relacionado ao componente curricular de matemática, foi abordado as seguintes questões:

AEP: Professor(a), você costuma elaborar o plano de aula para cada conteúdo de matemática?

PPE: Sim; é de suma importância o professor planejar e elaborar o seu plano de aula, ao ser a partir deste planejamento que conduz a sua aula, não podemos esquecer que o planejamento é flexível, pois imprevistos podem ocorrer durante o ano letivo.

AEP: Você reflete sobre a sua aula de matemática antes, durante e depois?

PPE: Sim, sempre, faço essa reflexão antes, durante e depois das aulas colocando os pontos positivos e negativos para que possa compreender e entender melhor a minha sala de aula de matemática e entender o que não ficou claro para o meu aluno.

AEP: Quando necessário você retoma o conteúdo ou segue a ementa como previsto?

PPE: Retomo o conteúdo sempre que houver necessidade. Sim, o planejamento deve ser feito sempre considerando a realidade e as experiências dos alunos.

Essas falas enfatizam que o planejamento é um instrumento crucial na orientação do ensino, mas também ressalta a necessidade do plano ser flexível para lidar com os possíveis imprevistos que possam vir ocorrer no decorrer do ano letivo. Para isso, os professores precisam estar abertos para eventuais alterações. Portanto, planejamento representa um “pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2002, p.21). Partindo dessa ideia, compreende-se que para o professor, planejar é a ferramenta que vai auxiliar sobre como será a aula, definir objetivos e os recursos que serão utilizados, a fim de que sejam explorados, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Perguntando sobre o processo de avaliação da aprendizagem ao professor(a) supervisor do estágio na escola

AEP: Quantas avaliações para o ensino da aprendizagem de matemática você realiza no bimestre? Quais instrumentos você utiliza para avaliar os alunos na aprendizagem dos conceitos matemáticos?

PPE: Três avaliações que são do tipo: provas, simulados, atividades em sala de aula e extraclasse; ainda considero a prática da resolução de problemas, investigação e questionamentos.

Em suma, a fala exprime uma diversidade de avaliação e aprendizado, indo além do tradicional, abrangendo metodologias que propõem a participação ativa dos alunos. Gadotti (1990) enfatiza que a avaliação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e está visceralmente conectada à problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Assim a avaliação se faz necessária para podermos questionar e refletirmos.

AEP: Você socializa com os alunos os critérios de avaliação? Quais instrumentos avaliativos você oportuniza para recuperação da aprendizagem de matemática? O que você prioriza em suas avaliações: questões/exercícios/questões problematizadoras/ questões pontuais/ definição de conceitos químicos, entre outros?

PPE: Sim. Uma parceria entre escola e família (no sentido dos pais ou responsáveis auxiliarem no estudo em casa), aulas de reforço. Utilizo um pouco de cada coisa.

Essa fala demonstra uma abrangência no processo avaliativo centrada no aluno, mantendo um elo entre escola e família, oferecendo uma gama de estratégias de apoio aos alunos no processo de recuperação. Segundo Vasconcelos (2008, p. 54), “as provas são apenas uma das formas de atribuições de notas, sendo uma das formas de avaliação, podendo atribuir notas sem ser por provas, bem como avaliar sem ser por nota”. Sendo assim, cabe ao professor diversificar seus métodos de avaliação. Essa diversidade de ferramentas avaliativas desenvolve nos alunos a habilidade de pensamentos crítico-reflexivo acerca dos conceitos estudados.

4.3 O aluno no contexto escolar

Aluno estagiário e pesquisador (AEP) e estudante da escola (EE) do estágio supervisionado. para compreender quais pensamentos dos estudantes da escola questionei, sobre

AEP: Você gosta da escola? Por quê?

EE: Gosta, por conta das atividades, se tirar nota baixa, tem as atividades para recuperar, os professores são gente boa, os secretários, as amizades.

AEP: De que forma você acha que o ensino da Escola Integral/Regular contribui para que você consiga alcançar seu sonho profissional?

EE: A escola é importante, mas tem que ter o interesse também para querer ser alguém na vida.

AEP: Quais são as ações que eles esperam que um bom professor tenha em cada um dos aspectos apresentados que são: Quais ações um bom professor tem;

EE: Com os outros alunos explicar bem, ser bravo, passar atividades e quem não fizer ligar para os pais, mandar ficar sentado.

AEP: Com relação à aula?

EE: Divertida, brincar com os alunos.

AEP: Com relação a seus pais?

EE: Se não fizer a atividade ligar para os pais.

AEP: Com relação aos outros professores?

EE: Gente boa com os professores também, ser amigos.

Nas falas acima o aluno demonstra valorizar bastante a escola, principalmente devido às atividades oferecidas e à oportunidade de recuperação, como também o ambiente positivo proporcionado pelos professores, secretários e colegas. Quando indagados sobre os professores, o aluno expressou que eles devem conseguir explicar bem o conteúdo, ser pulso firme quando necessário, fornecer atividades e manter disciplina em sala de aula. Para o discente as aulas precisam ser divertidas e mais atrativas. Destacou-se também a importância do contato dos

professores e responsáveis e o bom relacionamento profissional entre discentes e funcionários em geral do corpo escolar. Guimarães (2004, p.1760) destaca:

Os seres humanos, desde o nascimento, são voltados para a aprendizagem e estimulação e essa tendência pode ser fortalecida ou enfraquecida, dependendo das interações contextuais. A satisfação de três necessidades básicas, de competência, autonomia e vínculo, é essencial na determinação do nível de desenvolvimento desse impulso natural, também denominado de motivação intrínseca.

Portanto, fica evidente conforme as contribuições descritas por Guimarães, em que para garantir um bom relacionamento entre professores e alunos, e os demais funcionários do âmbito escolar, é necessário criar um ambiente integrado para o fortalecimento da motivação intrínseca.

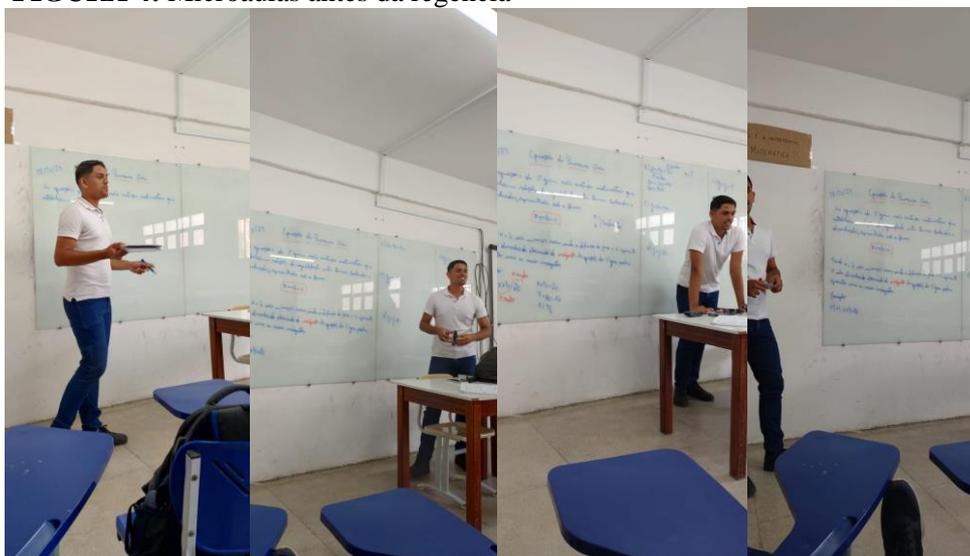
4.4 Microaulas e preparação das aulas para a regência

A realização das microaulas na disciplina de estágio supervisionado é uma prática pedagógica importantíssima e amplamente utilizada na formação de professores. Nesse campo foi escolhido um conteúdo de matemática dos anos finais, equação do 1º grau. Diante disso, foi planejado a aula minuciosamente, através da elaboração de um plano de aula traçando objetivos de aprendizagem, recursos utilizados, estratégias para execução de aula e sua duração estimada. Portanto, as microaulas são uma ferramenta significativa na formação de professores, ao promoverem uma experiência prática primordial para o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da docência.

FIGURA 3: Plano de aula antes da Microaulas.

PLANO DE AULA	
PROFESSOR: JOSÉ EDUARDO DA SILVA	TURMAS: 7º ANO
DISCIPLINA: MATEMÁTICA	DATA: 18 / 10 / 23
DURAÇÃO: 50 MINUTOS	
TEMÁTICA:	
Equação do 1º grau;	
CONTEÚDOS:	
Equação; conjunto universo e solução de uma equação; raiz de uma equação; equações do 1º grau com uma incógnita; equações na resolução de problemas;	
OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer equações do 1º grau; ▪ Reconhecer e explorar as igualdades matemáticas para resolver problemas envolvendo equações do 1º grau; ▪ Identificar os elementos de uma equação do 1º grau; ▪ Resolver problemas por meio de equações; 	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula expositiva e dialogada; ▪ Resolução de exercícios; ▪ Atividade de fixação em sala; 	
RECURSOS DIDÁTICOS:	
Pincel; quadro branco; apagador; livro didático;	
REFERÊNCIAS:	
Giovanni Júnior, José Ruy; Castrucci, Benedicto. A conquista da matemática: 7º ano, ensino fundamental anos finais. 4ª edição. FTD. São Paulo, 2018.	

FONTE: Acervo do pesquisador/autor 2024

FIGURA 4: Microaulas antes da regência

FONTE: Acervo do pesquisador/autor 2024

Nessa atividade prática, os futuros docentes podem aprimorar suas habilidades, receber feedback construtivo, uma vez que foram simuladas situações de cenários reais que acontecem na sala de aula. Também possibilita uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, preparando-se de maneira mais eficaz para as demandas que irá encontrar no âmbito escolar.

4.5 Relato de experiência do estágio supervisionado

O processo formativo de professores/as, não é fruto de algo estanque, mas que muda conforme as demandas sociais e os avanços feitos nos campos discursivos da educação, “não é algo que acontece a partir de um processo natural, mas de um processo contínuo influenciado por fatores históricos, políticos, culturais, sociais, etc”, (Batista; Lima, 2022, p. 468).

A cada dia exige-se mais qualificação e competências dos/as profissionais da educação, exigências que se originam a partir do tipo de cidadão que se espera formar. Os elementos conquistados pelo/a docente, durante seu processo formativo, são ferramentas que devem ser acessadas ao longo de toda sua trajetória profissional, instrumentalizando sua prática e permitindo que ele/a realize intervenções que contribuam no processo de ensino e aprendizagem dos/as seus/suas estudantes.

Dentro desse contexto formativo, destaca-se, no presente trabalho, o estágio supervisionado, enquanto campo de conhecimento e reflexão sobre a prática docente. “Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”, (Pimenta; Lima, 2012, p. 29).

O estágio, desse modo, oportuniza ao/à estudante em formação, principalmente aqueles/as que ainda não tiveram contato com a dinâmica da sala de aula, transitar dentro desse espaço, e vivenciar o entrelaçamento entre teoria e prática, inerente ao processo de exercício do magistério. Nessa direção, Oliveira (2008, p. 57) compreende que “as vivências, experiências e reflexões provenientes do contato com o real contexto da sala de aula configuram-se como essenciais no processo de tornar-se professor [...]”.

Nos registros feitos em meu diário de campo, sinalizo essa percepção, elencada acima pelos/as autores/as. *“Nas aulas expositivas e dialogadas de estágio na universidade, o professor supervisor sempre falava da importância da disciplina, porém só senti de fato o real significado quando iniciou as idas à escola. Na escola pude ver de perto o funcionamento de cada área do conhecimento que fazem a escola³”*.

Pode-se perceber, a partir desse registro, que o momento de vivência do estágio é também um momento de imersão e de reconhecimento do campo profissional que o/a indivíduo/a irá atuar. O estagiário poderá, então, se deparar com um mundo relativamente novo e consequentemente com os problemas que afetam as escolas de educação básica do nosso país, como a falta de estrutura física adequada e condições de trabalho, por vezes, adversas.

Impressões que registro nos primeiros parágrafos em que narro a minha observação. *“A primeira etapa foi a observação do ambiente físico da escola. Muito bem organizada, porém existem algumas pendências que precisam ser discutidas. A escola é dividida em térreo e primeiro andar, mas não possui acessibilidade ao andar de cima para alunos com deficiência. Ainda que tenha rampa de acesso ao banheiro, a escola necessita de trabalhar mais a acessibilidade. [...] Outro ponto a debater é a sala do AEE⁴, que está pronta, mas não funciona por falta de profissional com especialidade no ensino de alunos com deficiência”*.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2012, p. 103) argumentam que “um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”. Esse “susto” mencionado pelas autoras, serve como alerta de denúncia, da urgência em lutarmos pela efetivação de políticas públicas que garantam melhores condições de aprendizagem, para os/as estudantes, incluindo a estrutura física, e condições mais adequadas de trabalho para os/as professores/as.

A narrativa do estudante, com relação a essa primeira etapa da observação vai de encontro ao que Oliveira (2008) defende como uma das dimensões do estágio, gerar nos/as docentes esse questionamento crítico e a reflexão sobre o seu campo de atuação e sua prática profissional, reelaborando, muitas vezes, as próprias concepções de ensino. Sobretudo quando esse/a professor/a em formação se detém a observar a dinâmica de quem já está em sala de aula.

“A professora possui uma boa relação com seus alunos, embora a matéria seja tida como desafiadora, onde muitas vezes os estudantes não gostam da matéria por ser julgada “difícil” e consequentemente não gostam do respectivo professor, eles gostam muito dela e de suas aulas. Sua metodologia é excelente. Suas aulas atraem os alunos para a matemática [...]”. A partir dessa observação, teço inferências sobre a atuação da professora, passo este que só é possível, em detrimento da discussão teórica e metodológica que atravessa as demais disciplinas do meu curso de formação.

Nesse aspecto, “[...] o estágio supervisionado torna-se oportunidade para identificar as representações sobre ser professor e sobre profissão docente em construção”, (Silva *et al.* 2024, p. 6). Logo, o/a estudante não se coloca apenas como alguém que vai aplicar a teoria e desenvolver a prática, mas como um pesquisador, que tomando o estágio supervisionado como campo de conhecimento, infere e desenvolve discursos outros que lhe possibilita pensar sobre a sua formação e atuação.

Ao descrever o meu momento de regência percebo um dado interessante, caracterizando as turmas do 7º ano e 9º ano na qual ministrei as aulas: *“A sala possui 18 alunos, e é tida como a turma mais desafiadora da escola, em termos de comportamento”*. A conclusão de que eu estava na “turma mais desafiadora”, já me foi passada *a priori*, e revelou “um sistema de ensino marcado por critérios de classificação social através de uma seletividade que ocorre (ou não) dentro do cenário escolar”, (Carvalho, 2019, p. 15). A discussão que problematiza esse processo

³ Faremos uso do itálico sempre que trouxermos excertos retirados do diário de campo do estudante.

⁴ Atendimento educacional especializado.

de classificação é extensa, o que extrapola os limites do trabalho proposto, mas que sinaliza um processo que separa “bons” alunos/as de “maus” alunos/as.

Sendo uma turma considerada com tal rótulo, reflito sobre a organização e distribuição desses alunos/as no decurso do ano letivo. Um outro ponto a destacar, é o fato de direcionar um aluno em formação para uma turma tida como “a pior”. O que poderia ter desestabilizado o estagiário o deixando inseguro sobre o que (ou como fazer). *“Eu estava preparado, iniciei a aula sobre razões e proporções e tive um bom resultado, de início tiveram um pouco de dificuldade, por ser um assunto novo, mas com uma adaptação na explicação todos assimilaram bem, sempre aplicando exercícios de fixação e assim prossegui com minhas aulas. Me senti realizado e satisfeito pois alcancei meu objetivo numa turma, considerada pelos professores, muito desafiadora e o principal de tudo, consegui o respeito deles”*.

Ao ser categórico em dizer “eu estava preparado”, evidenciou as nuances de uma formação que me deu condições teóricas e metodológicas de intervir naquela realidade, pensar sobre o próprio fazer. O estágio supervisionado, desse modo, “[...] pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas”, (Pimenta; Lima, 2012, p. 102).

Nessa direção, Nóvoa (2009, p. 37) sinaliza a importância de que a formação de futuros professores oportunize esses momentos de partilha com os/as seus/suas pares. Para o autor, “[...] o reforço de processos de formação baseada na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”. Esse construir-se dentro da profissão aproxima formandos/as do seu futuro campo de atuação, e os/as permite ampliar a visão, rompendo, por vezes, com a ideia popularmente difundida que professor/a “só dá aula”, como se não fosse uma tarefa complexa, e o ato de ensinar seja algo muito simples, que qualquer pessoa possa desempenhar. *“Ser professor é uma tarefa de imensa responsabilidade e um desafio diário que iremos encontrar. [...] pude perceber isso em minha regência, nem sempre o mesmo método de ensino funcionará em todas as turmas, o profissional deve ter a capacidade de ser flexível e procurar sempre uma metodologia que melhor se adeque em cada situação”*.

A percepção que consigo realizar no decurso do estágio se alinha com algo que é inerente à docência, o campo da incerteza, no sentido de que o nosso campo de atuação é diverso e plural, desse modo, demanda olhares outros sobre quais conhecimentos será preciso acessar frente às exigências da sala de aula e dos/as alunos/as. Conforme Batista e Lima (2022, p. 470), “assim, o professor buscará trabalhar com a perspectiva de que, cotidianamente, precisará buscar conhecimentos acerca da sua função e da importância da sua profissão”.

“Ao final do estágio supervisionado I, tive a confirmação que ser um profissional da educação é o que eu quero para o meu futuro. Apesar das dificuldades que o curso de Licenciatura em Matemática nos remete, sempre soube que todas as barreiras enfrentadas seriam essenciais para chegar ao objetivo. A experiência adquirida em cada dia de estágio foi fundamental para o meu crescimento, pois essa experiência aliada ao meu conhecimento será primordial para que eu seja um bom educador e consiga ter as melhores tomadas de decisões em sala de aula”.

Tornar-se professor/a se faz dentro de um processo de imersão na profissão, dia após dia, no entre-lugar das decisões tomadas, nos planejamentos revistos e, também, ao pensarmos no lugar social que ocupamos. Terminar a vivência do estágio e seguir convicto na escolha da sua profissão evidencia que apesar dos ataques constantes à educação e aos/as profissionais, temos desenvolvido um bom trabalho em nossos cursos de formação, que naturalmente não se esgotam na conclusão da graduação, mas que segue-se por toda a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões provocadas, a partir da vivência do estágio, aqui analisado, nos faz um convite a pensarmos sobre a atuação e formação de professores/as. Essa aproximação com o campo profissional é um momento extremamente rico e de aprendizados diversos, que surgem no diálogo e na observação junto aqueles/as que já atuam na sala de aula.

Problematizar o estágio supervisionado para além de uma ação que visa aplicar a teoria vista na universidade é um caminho que se faz urgente, embora não seja um dado novo, já sendo discutido por autores/as, como foi possível percebermos na discussão dos tópicos anteriores. O estágio é sempre uma ação teórico-prática, que oportuniza ao/à formando/a intervir e atuar na sala de aula, ciente de que ser professor/a está para além de um modo, uma fórmula, mas se constitui em um refazer-se constante.

Dessa forma, o estágio se traduz em uma ação que visa possibilitar aos/às futuros/as docentes terem a percepção das complexidades das práticas institucionais que se desenvolvem no seio escolar. O que é um convite para pensarmos à docência como profissão, consequentemente que demanda formação.

A partir do relato experienciado no estágio sobre as suas vivências na sala de aula e na escola como um todo, fica evidenciado a importância de um/a bom/boa professor/a. E mais ainda, delinea-se como o nosso fazer não pode ser substituído, embora venha historicamente sendo desvalorizado e atacado. A ação que desempenhamos junto aos/às estudantes contribuem na formação de cidadãos/ãs o que alarga o nosso campo de responsabilidade. Um dos nossos maiores desafios reside aí, formar bem e formar para a vida.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. C.; LIMA, A. S. **Formação, saberes docentes e identidade profissional: o que dizem as professoras do município de Mamanguape-PB?. Educação em Foco.** v. 25, n. 46, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5882>. Acesso em 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 08 de abril de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 744, de 03 de dezembro de 1997.** Apresenta orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001.** Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.302, de 06 de novembro de 2001.** Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília, DF, 2001d.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 15, de 02 de fevereiro de 2005.** Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 21, de 06 de agosto de 2001.** Dispõe sobre Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001c.

CARVALHO, C. S. **Uma experiência de estágio na “pior turma” da escola: uma análise sobre práticas docentes.** 2019. 34 f. (Monografia) - Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GADOTTI, M. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar.** Petrópolis: Vozes, 1991.

GALTHIER, Clermont... [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí - RS: UNIJUI, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** IN: NOVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPA.** Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2000.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes**: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

LIMA, José Ivanildo de. **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE COLABORAÇÃO**. 2008. 105 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica/Ufpa, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3105/1/Dissertacao_EstagioSupervisionadoLicenciatura.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURAU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar?** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOLINA NETO, V.; FRIZZO, G. F. E.; SILVA, L. O. E. **O trabalho pedagógico como eixo articulador da formação, da pesquisa e do ensino do professorado de Educação Física**. *Cadernos de Educação* (UFPEL), p. 100-17, 2014.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxis.edu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 20 abr. 2024.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa | Portugal: 2009.

OLIVEIRA, I. M. **Formação de professores de matemática**: um olhar sobre o estágio curricular supervisionado. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4. ed – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. - Série: saberes pedagógicos).

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poésis, v. 3, n. 3, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010. 5° ed. (Coleção Docência em formação. Série: saberes pedagógicos).

PORLAN, R.; MARTIN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigacion en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

ROESE, A. *et al.* **Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas**. Online braz. j. nurs. v. 5, n. 3, 2006. Disponível em: <https://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598>. Acesso em 19 fev. 2024.

SHULMAN, L. S. **“Knowledge and Teachinh Foudations of the New Reform”**, a Harvard Educational Review, United States, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, A. F. L. *et al.* Profissão docente em construção: desafios e possibilidades do estágio supervisionado. **Educação**. v. 49, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70476>. Acesso em 20 fev. 2024.

SILVA, A. J. N. da. **“Prática” e “Estágio Supervisionado” na formação de professores: o que revela um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB?** **Revista de Educação Matemática**, v. 17, p. e20034–e20034, 1 jan. 2020. <https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id390>.

SILVA, Jaciele Hosana Santos Da et al. **Vivências do estágio supervisionado na formação de professores de matemática: um relato de experiência**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69707>>. Acesso em: 27/04/2024 23:06

TALL, D.; VINNER, S. **Concept image and concept definition in mathematics**, with special reference to limits and continuity, Educational Studies in Mathematics, Dordrecht, vol. 3, n. 12, p. 151-169, 1981.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. 18 ed. São Paulo, Libertad, 2008.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas prático dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde, força e perseverança durante toda a trajetória acadêmica, por nunca ter me desamparado e sempre ser meu refúgio nos momentos mais difíceis e desafiadores.

Aos meus pais, Eduardo Mariano da Silva e Josefa Gomes Mariano da Silva, e à minha irmã, por todo amor, apoio e incentivo diário, pelo encorajamento para enfrentar madrugadas chuvosas e frias no deslocamento da zona rural até o ponto de ônibus na cidade e, principalmente, por sempre terem acreditado no meu potencial. Sem vocês, nada disso seria possível.

Agradeço à professora Maria da Conceição Vieira Fernandes pela fundamental contribuição no meu TCC I e pelos aprendizados construídos em demais disciplinas durante a graduação.

Agradeço ao meu orientador, Professor Me. Josevandro Barros Nascimento, e ao meu coorientador, Professor Me. Joanderson de Oliveira Gomes, por toda dedicação e paciência durante a orientação e pelo compartilhamento de seus vastos conhecimentos. Suas contribuições foram primordiais para a evolução deste trabalho.

Agradeço aos meus companheiros de curso, por sempre estarem juntos durante todos os momentos. Em especial, agradeço a Maria Vitória, Raiane e Suzany, por permanecerem ao meu lado nos momentos de dificuldade e conquistas. Com vocês, a caminhada se tornou mais leve.

Agradeço aos amigos de viagem, que fazem a rota Orobó-PE/Campina Grande-PB, pelo companheirismo e por tornarem as viagens suaves e menos cansativas, e aos motoristas que fizeram parte desses quatro anos e meio de aventuras e dificuldades.

Agradeço aos professores e funcionários da Universidade Estadual da Paraíba, por contribuírem significativamente para meu crescimento acadêmico e profissional. Em especial, à professora Emanuela Régia de Sousa Coelho e ao professor José Joelson Pimentel, que marcaram minha graduação.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para meu crescimento acadêmico e profissional. A realização deste sonho é fruto de um trabalho coletivo, e por isso, a todos vocês, meu muito obrigado. Gratidão.