

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA  
E ENSINO DE FÍSICA**

**Thanize Bortolini Scalabrin**

**DE ESTUDANTE A PROFESSOR: A FORMAÇÃO DO FUTURO  
PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO**

Santa Maria, RS  
2018



**Thanize Bortolini Scalabrin**

**DE ESTUDANTE A PROFESSOR: A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE  
MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Matemática e Ensino de Física**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Santa Maria, RS  
2018

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bortolini Scalabrin, Thanize  
DE ESTUDANTE A PROFESSOR: A FORMAÇÃO DO FUTURO  
PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO / Thanize Bortolini Scalabrin.- 2018.  
166 p.; 30 cm

Orientadora: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de  
Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, RS,  
2018

1. Estágio Curricular Supervisionado 2. Formação do  
professor de Matemática 3. Teoria Histórico-Cultural 4.  
Formação inicial de professores I. Roesler Luersen  
Vieira Lopes, Anemari II. Título.

---

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Thanize Bortolini Scalabrin. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: thanize\_bortolini@hotmail.com

**Thanize Bortolini Scalabrin**

**DE ESTUDANTE A PROFESSOR: A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE  
MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Matemática e Ensino de Física.**

**Aprovado em 31 de julho de 2018:**

---

**Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

  
**Marisa da Silva Dias, Dra. (UNESP)**

---

**Rita de Cássia Pistóia Mariani, Dra. (UFSM)**

---

**Liane Teresinha Wendling Roos, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018



## DEDICATÓRIA

Aos amores da minha vida...  
Meus pais, Mara e Vladimir, por toda dedicação, incentivo e especialmente por me  
amarem incondicionalmente.  
Amo vocês!





## AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa se finaliza e não poderia deixar de agradecer àqueles que fizeram parte dessa caminhada e deram motivos para eu continuar.

Inicialmente agradeço a Deus, por iluminar meus caminhos e colocar pessoas maravilhosas nesse processo de formação, as quais me mostraram que há um tempo certo para tudo, inclusive para recomeçar.

À querida e incomparável prof. Ane, que, em muitos momentos, se mostrou mais que uma orientadora, uma mãe. Agradeço imensamente por atribuir novos sentidos à minha vida e à Educação Matemática e, principalmente, por suas preciosas contribuições nesse trajeto. Obrigada por sempre confiar no meu potencial e apoiar em todos os momentos, dando-me coragem de aceitar os maiores desafios.

À minha mãe Mara por caminhar junto comigo e me inspirar a nunca desistir dos meus sonhos. Obrigada por não medir esforços para ficar acordada me fazendo companhia, enquanto eu escrevia este trabalho e passava por tantos outros processos. Enfim, agradeço imensamente por você ser tudo na minha vida e me dar colo em tantos momentos, assim como secar minhas lágrimas, quando eu achava que não tinha mais forças para continuar e você sempre me mostrava que era possível sonhar!

Ao meu pai, Vladimir, meu exemplo de vida, que depois de ter conquistado a tão sonhada vaga em um concurso público voltou a estudar e se formou professor de Geografia, sempre sendo um ótimo aluno e recebendo muitos elogios dos professores. Obrigada por ser meu espelho, meu porto seguro, que posso contar em todos os momentos, afinal sem você muitas coisas não seriam possíveis!

Aos meus avós Benito e Edi, que sempre apoiaram meus estudos e entenderam às vezes que não pude me fazer presente, seja para tomar um chimarrão, para o almoço de sábado e domingo ou simplesmente para conversar sobre os mais diversos assuntos. Principalmente aqui, lembro-me da minha vó Edi, que carinhosamente sempre pergunta “e aí já terminou tuas escritas?”.

À minha vó Beloni por todo apoio e preocupação com meus estudos, especialmente por rezar por mim em todos os momentos, mesmo estando em outra cidade.

Em memória ao meu avô Ivo, que apesar de eu ser tão pequena a ponto de não me lembrar do seu rosto, sei o quanto me amava e ficava encantado com

aquele bebezinho que tinha nos braços. É eu cresci, vô, e queria muito que estivesse aqui comigo, mas sei que você acompanha meus passos de onde quer que esteja e guia meus caminhos.

A toda minha família que, de alguma forma, contribuiu com o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu amor, aquele que eu tenho orgulho de chamar de meu namorado, que me apoia em todos os momentos, disponibiliza-se em ajudar no que for preciso e, principalmente, entende esse movimento de estudar, compreendendo quando não pude me fazer presente. Obrigada por sempre me tranquilizar e mostrar que sou capaz de ir além do que penso.

À professora Liane, que, mesmo na condição de suplente, leu este trabalho atenciosamente, enriquecendo-o com suas valiosas contribuições. Obrigada pela convivência, por se disponibilizar em tantos momentos para auxiliar na construção desta pesquisa e, principalmente, por cooperar no período do mestrado para que eu compreendesse a importância das políticas públicas para a educação.

À professora Rita, pela leitura criteriosa e por todas as sugestões na banca de qualificação, de modo a prezar por um trabalho de excelência. Agradeço por contribuir com minha formação e por me ajudar a ser uma profissional mais crítica, no sentido de refletir mais sobre o que lemos e escrevemos.

À professora Marisa, pela sua leitura exímia, pela contribuição teórica, a qual trouxe subsídios relevantes para qualificarmos este trabalho. Obrigada por todos momentos de reflexão, que foram fundamentais para o aprimoramento dessa investigação.

Aos sujeitos desta pesquisa, atualmente professores de Matemática, que tornaram esse sonho possível, a vocês todo meu respeito, admiração e profundo agradecimento por terem gentilmente aceitado participar deste movimento de investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio.

À professora Vanessa, que aceitou o desenvolvimento da pesquisa concomitantemente com suas aulas, contribuindo com esse processo e enriquecendo as discussões.

Ao Adriano, meu amigo, exemplo de dedicação, competência e, como costume dizer, o melhor matemático da minha vida. Obrigada por todos os momentos de amizade, estudos e reflexões acerca dos conhecimentos de

Matemática pura, os quais você carinhosamente se dispôs a estudar comigo, para eu conquistar a tão sonhada vaga no mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física. Comprovando que não existem barreiras para a distância, quando se tem WhatsApp.

À Ana e Rochele, minhas matemáticas, por toda amizade, preocupação e apoio, principalmente quando eu estava desanimada. Agradeço imensamente por toda compreensão nesse processo de pesquisa, inclusive quando não pude estar tão presente quanto gostaria.

À Luana, por sempre ter aquele sorriso lindo no rosto, que tranquiliza e faz a gente acreditar que tudo pode dar certo. Obrigada pela amizade e pelo companheirismo em tantos momentos.

À Morgani, que se tornou uma amiga e companheira nessa caminhada do mestrado. Obrigada por alegrar meus dias e torná-los mais leves ao longo de todas as disciplinas e estudos teóricos.

À Patrícia, companheira de grupo, a quem eu admiro como professora e que sempre se dispôs a compartilhar seus conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural, assim como suas aprendizagens sobre o espaço do Estágio.

À Laura, por conversar comigo, me apoiar e ajudar em tantas horas, mostrando, assim, que esse caminho é possível de ser concretizado.

À Halana, por partilhar seus conhecimentos e sempre mostrar alegria e positividade nesse caminho.

À Simone, que compartilhou o mesmo espaço de produção de dados, enriquecendo esta pesquisa. Obrigada por estar presente no meu processo de formação desde a graduação.

A todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat), por atribuírem sentido à palavra coletivo, pela amizade, aprendizagens e estudos teóricos compartilhados.

À Coordenação do Curso de Matemática da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), principalmente ao secretário Amarildo, que sempre se mostrou muito solícito com meus pedidos e disponibilizou o material necessário para que esta pesquisa fosse possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo período de bolsa concedido, a qual viabilizou melhores condições de estudo e qualificação profissional.

Enfim, toda minha consideração e carinho àqueles que, de alguma forma, contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa.

*Você pode sonhar, criar, desenhar e construir  
o lugar mais maravilhoso do mundo...  
Mas é necessário ter pessoas para transformar  
seu sonho em realidade.*

Walt Disney



## RESUMO

### DE ESTUDANTE A PROFESSOR: A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

AUTORA: Thanize Bortolini Scalabrin

ORIENTADORA: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, nível de mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e insere-se no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, tendo como principal objetivo investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio. Como inserção inicial à temática, constatou-se, a partir do mapeamento de teses e dissertações catalogadas no período de 2001 a 2012, uma concentração de 20 investigações que tratavam sobre Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, pesquisando o percurso de constituição do curso de Licenciatura em Matemática da UFSM, identificou-se que o curso encontra-se em processo de reformulação curricular para adequar-se à resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Ainda, ao pautar os estudos na educação como pressupostos de desenvolvimento e humanização, foram elencadas a Teoria Histórico-Cultural e, mais especificamente a Teoria da Atividade, como principal referencial teórico. Os dados foram produzidos a partir do acompanhamento da disciplina de Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental da UFSM, e geridos a partir dos registros no diário de campo da pesquisadora, áudio gravações, relatórios desenvolvidos pelos alunos e uma sessão reflexiva. Ao organizar esses instrumentos, emergiram quatro unidades de análise: sobre a escola e sua organização; sobre a docência; sobre tornar-se professor e sobre o Estágio. Em relação à escola e à sua organização foi possível identificar que chamou a atenção dos estagiários as normas; a estrutura física; a participação dos pais; o compromisso com os estudantes e, sobretudo, o modo como ela os acolheu. Ao observar a docência do professor regente se apropriaram de alguns modos de organização do ensino identificando: as mudanças de comportamento dos alunos diante das metodologias adotadas pelo professor; a aproximação entre professor e aluno; o silêncio não é garantia de aprendizagem; a relevância de conversar com os alunos antes de iniciar a aula e modos de manter os alunos atentos. Ao se colocar no movimento de torna-se professor e se ver na situação de reger uma classe, os estagiários perceberam a relevância de conhecer o aluno; de vencer a insegurança; de motivar os alunos; de buscar metodologias diferenciadas; de procurar modos de domínio de classe; de preocupar-se com a aprendizagem; de solicitar auxílio de seus pares; de compartilhar vivências. Finalmente, quando instigados a falar das contribuições do Estágio para sua formação, os futuros professores manifestaram a significância de compreender o aluno; aprender sobre planejamento; entender que o que é fácil para eles pode não ser para os alunos; saber que o professor tem vivências fora da escola; mostrar que é possível sonhar; e que ser professor é mais do que dar aula. Assim, as quatro unidades nos permitiram compreender o fenômeno do Estágio Supervisionado em Matemática no Ensino Fundamental no curso de Licenciatura em Matemática da UFSM.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado. Formação do professor de Matemática. Teoria Histórico-Cultural. Formação inicial de professores.





## ABSTRACT

### FROM STUDENT TO TEACHER: THE FORMATION OF THE FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF SUPERVISED STAGE

AUTHOR: Thanize Bortolini Scalabrin  
ADVISOR: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

The present research was developed in the Graduate Program in Mathematics Education and Teaching of Physics, Master's level, at the Federal University of Santa Maria (UFSM), and is inserted in the context of Supervised Curricular Internship, with the main objective of investigating how the UFSM licensing teacher in Mathematics becomes a teacher in the diverse actions of the Internship. As an initial introduction to the subject, it was verified, from the mapping of theses and dissertations cataloged in the period from 2001 to 2012, a concentration of 20 investigations that dealt with Supervised Curricular Internship in the formation of the Mathematics teacher of the final years of Elementary School and from high school. In addition, researching the course of constitution of the degree course in Mathematics of UFSM, it was identified that the course is in the process of curricular reformulation in order to comply with Resolution no. 2, of July 1, 2015. Also, to guide studies in education as development and humanization presuppositions, the Historical-Cultural Theory and, more specifically, Activity Theory were listed as the main theoretical references. The data were produced from the monitoring of the subject of Supervised Mathematics in Elementary School at UFSM, and were managed from the researcher's field diary records, audio recordings, reports developed by the students and a reflective session. In organizing these instruments, four units of analysis emerged: on the school and its organization; on teaching; about becoming a teacher and about the Internship. In relation to the school and its organization it was possible to identify that the trainees' attention was drawn to the norms; the physical structure; parental involvement; the commitment to the students and, above all, the way in which they received them. When observing the teaching of the regent teacher, they appropriated some ways of organizing the teaching, identifying: the changes of the students' behavior in relation to the methodologies adopted by the teacher; the teacher-student approach; silence is no guarantee of learning; the relevance of talking with students before starting the class and ways to keep students alert. By placing himself in the movement of becoming a teacher and seeing himself in the situation of ruling a class, the trainees realized the relevance of knowing the student; overcome insecurity; to motivate students; to seek differentiated methodologies; to look for modes of class domain; to be concerned with learning; to seek help from peers; to share experiences. Finally, when instigated to speak of the contributions of the Internship for their formation, future teachers expressed the significance of understanding the student; learn about planning; understand that what is easy for them may not be for students; know that the teacher has experiences outside of school; show that it is possible to dream; and that being a teacher is more than teaching. Thus, the four units allowed us to understand the phenomenon of Supervised Internship in Mathematics in Elementary School in the Mathematics Degree course of UFSM.

**Keywords:** Supervised Internship. Teacher training in Mathematics. Historical-Cultural Theory. Initial Teacher Training.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Objetivos do Estágio Supervisionado em Matemática .....	78
Figura 2 – Distribuição de carga horária semanal da disciplina MEN 1100 .....	79
Figura 3 – Sujeitos da pesquisa .....	82
Figura 4 – Organização da unidade 1 .....	89
Figura 5 – Esquema da unidade 1 .....	102
Figura 6 – Organização da unidade 2 .....	103
Figura 7 – Esquema da unidade 2 .....	110
Figura 8 – Organização da unidade 3 .....	111
Figura 9 – Esquema da unidade 3 .....	135
Figura 10 – Organização da unidade 4 .....	137
Figura 11 – Esquema da unidade 4 .....	142



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Investigações identificadas com base nas categorias de análise.....	33
Quadro 2 – Estágio Curricular Supervisionado: metodologias de ensino em foco ....	34
Quadro 3 – O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de reflexão e construção de saberes docentes.....	36
Quadro 4 – O papel do Estágio Curricular Supervisionado na identidade profissional .....	38
Quadro 5 – Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado .....	40
Quadro 6 – O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem da docência.....	42
Quadro 7 – Número de cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil por estado .....	48
Quadro 8 – Mudanças curriculares do Curso de Matemática da UFSM .....	53
Quadro 9 – Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de Licenciatura e para os cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura .....	55
Quadro 10 – Desenho da pesquisa.....	84
Quadro 11 – Sistematização dos dados da pesquisa .....	88
Quadro 12 – Relação das escolas que os acadêmicos realizaram seu Estágio .....	90
Quadro 13 – O que é ser professor.....	138



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Atividades Complementares de Graduação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCG	Disciplinas Complementares de Graduação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E-MEC	Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos
GAP	Gabinete de Projetos
GEPEMAT	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
GEPFPM	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores
InterdEM	Interdisciplinar Educação Matemática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEN1100	Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental
MEN1101	Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PEM	Professor que ensina Matemática
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TA	Teoria da Atividade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico-Cultural
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USM	Universidade de Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo





## SUMÁRIO

<b>1 DA INFÂNCIA À FORMAÇÃO COMO PESQUISADORA: DELINEANDO CAMINHOS PARA A PESQUISA</b> .....	25
<b>2 O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b> .....	31
2.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE MATEMÁTICA: ENFOQUE PARA AS PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE ESSA TEMÁTICA ...	31
2.2 CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UM BREVE HISTÓRICO QUE CAMINHA EM DIREÇÃO AO CURSO DE MATEMÁTICA NA UFSM.....	46
<b>3 PRESSUPOSTOS BASILARES DA PESQUISA</b> .....	61
3.1 PARA ALÉM DO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL .....	61
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	68
<b>4 PROTAGONIZANDO O MOVIMENTO DA PESQUISA</b> .....	75
<b>5 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE</b> .....	87
5.1 UNIDADE 1 – SOBRE A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO .....	89
5.1.1 Episódio 1 – Organização e espaço físico da escola.....	89
5.1.2 Episódio 2 – Recepção dos estagiários .....	95
5.1.3 Episódio 3 – Compromisso com o estudante.....	100
5.2 UNIDADE 2 – SOBRE A DOCÊNCIA .....	103
5.2.1 Episódio 4 – Relação professor/aluno .....	104
5.2.2 Episódio 5 – Estratégias de ensino .....	108
5.3 UNIDADE 3 – SOBRE TORNAR-SE PROFESSOR .....	111
5.3.1 Episódio 6 – Conhecer os alunos .....	111
5.3.2 Episódio 7 – Medo inicial/ Insegurança .....	113
5.3.3 Episódio 8 – Motivar os alunos.....	116
5.3.4 Episódio 9 – Organização do ensino.....	117
5.3.5 Episódio 10 – Encontrar modos de domínio de classe .....	124
5.3.6 Episódio 11 – Preocupação com a aprendizagem dos alunos .....	127
5.3.7 Episódio 12 – Superando os desafios.....	131
5.4 UNIDADE 4 – SOBRE O ESTÁGIO .....	136
5.4.1 Episódio 13 – Em busca de uma síntese .....	137

<b>6 EM BUSCA DO EPÍLOGO DA PESQUISA .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE B – SESSÃO REFLEXIVA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA DIURNO .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA NOTURNO .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO C – ROTEIRO RELATÓRIO DE ESTÁGIO .....</b>	<b>163</b>

## **1 DA INFÂNCIA À FORMAÇÃO COMO PESQUISADORA: DELINEANDO CAMINHOS PARA A PESQUISA**

Constituir-se professor envolve um processo humano, social e individual. No meu<sup>1</sup> caso, o caminho de ser professor me lembra quando eu brincava com minhas bonecas e simulava uma aula. Vygotsky (1996, p. 285) explica que “a relação da criança com a realidade circundante é social desde o início e, desse ponto de vista, podemos definir a criança como um ser maximamente social”. Assim, ao reproduzir as ações de professora, ia compreendendo o ser professor.

Os anos foram passando e foi no período escolar que fui começando a atribuir sentido ao que então eu fazia, principalmente quando tinha o auxílio dos meus pais nos deveres de casa, momento em que me sentia importante como aluna, pois estava ocupando um lugar diferente na sociedade e tinha que cumprir com as tarefas escolares. Minha mãe, com formação docente para os primeiros anos do Ensino Fundamental, antigo magistério, por motivos diversos acabou não atuando como professora, no entanto isso não a impediu de me ensinar. Foi com ela que aprendi a segurar o lápis, a escrever, a ler e a realizar com satisfação cada trabalho que tinha como tarefa de casa, já que me auxiliava em todos eles, demonstrando comprometimento e criatividade em tudo que fazia. É possível que essas suas ações, feitas com tanto carinho, tenham me motivado a querer ser professora, por acreditar que poderia também tão bem ensinar os outros.

Concomitantemente, meu pai era um trabalhador que sempre buscou o melhor para sua família e, por isso, além de trabalhar, estudava muito para conquistar uma vaga em um concurso público, motivo este que fez com que sempre me orgulhasse muito dele. Ele também me auxiliava nas tarefas da escola, demonstrando dedicação e prazer em ensinar, mais especificamente na disciplina de Matemática, fato este que me despertava certo encantamento por esta área do conhecimento.

Além desses dois exemplos, também tive na minha família diversos professores que me motivaram. Considero que meu período escolar foi fundamental

---

<sup>1</sup> Para escrevermos a introdução dessa dissertação de mestrado primeiramente nos atribuímos de verbos na primeira pessoa do singular, por entender que o movimento de constituição e atuação docente, apesar de se apresentar de forma coletiva, faz parte da trajetória individual da pesquisadora. Por conseguinte, verbos na primeira pessoa do plural, compreendendo que essa pesquisa foi desenvolvida em conjunto com a orientadora, assim como com os sujeitos da investigação e o grupo de pesquisa do qual faço parte e com quem compartilho estudos teóricos.

para minha passagem para a adolescência, estágio este que permitiu que eu fizesse escolhas que me levassem a optar por ser professora. Confirmação que surgiu quando eu auxiliava os meus colegas nas tarefas escolares, no que tange especialmente à disciplina de Matemática. Foi a mudança de aprendiz a colaboradora da professora regente, que reafirmou o que eu realmente queria ser: professora de Matemática.

Diante disso, prestei vestibular no ano de 2010 para o Curso de Matemática Licenciatura Plena e Bacharelado<sup>2</sup> da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e fui aprovada. Ingressei no primeiro semestre letivo de 2011 com a certeza de que queria ser professora e que meu sonho estava próximo de se concretizar. Logo nos primeiros semestres, essa certeza foi transformando-se em interrogações, as quais me inquietavam como futura professora, principalmente pelo fato de aprender tantos conteúdos e não ver relação com aqueles que até então eu tinha visto na Educação Básica. Situação essa que, por diversas vezes, fez com que eu me questionasse: que tipo de professora eu seria? Quais conhecimentos eu precisaria me apropriar para ensinar? Estes seriam suficientes? Será que eu estava pronta para entrar em uma sala de aula e lecionar?

Em meio a tantos questionamentos, optei pelo curso de Licenciatura no segundo semestre de 2013 e, em seguida, tive a oportunidade de ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no primeiro semestre de 2014, no subprojeto “Interdisciplinar - Educação Matemática” (PIBID/InterdEM), coordenado pela professora Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes. A partir disso, conheci uma nova Matemática, aquela que é ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa oportunidade me proporcionou a experiência da iniciação à docência, permitindo que eu fosse me fazendo professora e estabelecendo relações formativas principalmente no que se refere aos conceitos matemáticos e ao movimento lógico-histórico de sua constituição. Além disso, também passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat), que possui preocupações com o ensino e a aprendizagem de Matemática. Foi aí que comecei a me aproximar do significado de ser professor.

---

<sup>2</sup> Naquela época, o Curso de Matemática possuía essa denominação e tinha entrada única, por meio de vestibular, sendo que o aluno fazia a opção por Licenciatura ou Bacharelado no terceiro ano do curso.

No ano de 2015, ao vivenciar o Estágio Curricular Supervisionado pude perceber que o período como bolsista de iniciação à docência do PIBID/InterdEM havia sido fundamental para minha formação, pois me proporcionou mais segurança para desempenhar a função docente. Infelizmente, nem todos os estudantes de cursos de Licenciatura têm a oportunidade de participar de projetos que os aproximem da prática de ser professor. Acredito que esse espaço de discussão seja fundamental para o futuro professor.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura e pode configurar-se de diferentes formas. No curso de Licenciatura em Matemática diurno e noturno da UFSM, estrutura-se a partir de duas disciplinas: MEN1100 - Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental e MEN1101 - Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio.

Como estagiários nessas duas disciplinas, realizamos observações, regências e outras atividades complementares em escolas da rede pública. Além disso, tínhamos encontros semanais na UFSM com a professora responsável pela disciplina e com a turma em formação, o que possibilitava discussões das situações que estávamos vivenciando e trocas de experiências através dos relatos das aulas. Também tínhamos um momento mais teórico, no qual discutíamos textos e documentos que nos serviam de respaldo teórico para exercer nossa prática como futuros professores. Nesse espaço fui compreendendo que ser professor envolve estudo, prática e a complexidade da sala de aula, aspectos esses que constroem a práxis pedagógica, que deve orientar as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, em especial por ser um momento em que o futuro professor tem a oportunidade de refletir e avaliar sua própria prática. Vázquez (2011, p. 245) destaca que:

Consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento.

Entendo que o Estágio Curricular Supervisionado se configura como uma etapa que vai além de exigências acadêmicas, pois possibilita aos acadêmicos experiências e conhecimentos teóricos, que visam ao crescimento pessoal e profissional, permitindo-lhes, ao atuar na escola realizando seu trabalho, uma

reflexão crítica sobre suas ações ou, melhor dizendo, constituindo-se em um espaço de aprendizagem. E para mais, oportuniza aos futuros docentes o entendimento de que da organização do ensino do professor depende o aprendizado do estudante, por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que pode ocorrer quando o aluno interage com seus colegas ou com o próprio professor.

Mas em relação a esse espaço surgiam interrogações: em que medida as diversas ações desencadeadas constituem o professor? Algumas ações são mais significativas que outras?

Diante das minhas inquietações referentes à formação do professor visando à aprendizagem do aluno, ingressei no mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física da UFSM no segundo semestre letivo de 2016, na expectativa de investigar o processo formativo dos futuros professores de Matemática da UFSM durante o Estágio Curricular Supervisionado.

Antes de esmiuçarmos os procedimentos metodológicos geridos para essa investigação, cabe ressaltar que pretendíamos, inicialmente, acompanhar duas disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) durante o primeiro e o segundo semestre letivo de 2017, sendo elas, MEN1100 - Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental e MEN1101 - Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio, alocadas no curso diurno no 7º e 8º semestres (conforme podemos ver na matriz curricular do curso, anexo A) respectivamente e no noturno 9º e 10º semestres (anexo B), nessa ordem.

A estrutura e a carga horária dessas disciplinas são diferenciadas uma vez que, no Ensino Fundamental são 210h; e no Ensino Médio, 195h. A partir do acompanhamento dessas duas disciplinas, tencionávamos entrelaçar esses dois momentos tanto para conhecer a formação do futuro professor de Matemática inserido nesses dois espaços, como para identificar elementos que contribuiriam para o movimento da práxis pedagógica do futuro professor. No entanto, ao realizarmos esse movimento para produzir os dados durante esses dois semestres, percebemos que isso não seria possível, pois uma greve na rede pública de ensino impossibilitou que se cumprisse na escola a carga horária exigida pela disciplina MEN1101. Diante disso, a carga horária destinada a ser cumprida na escola foi completada em forma de oficinas realizadas pelos estagiários.

Diante do exposto, optamos por mudar alguns dos encaminhamentos da pesquisa e, conseqüentemente, as ações investigativas. Assim, adentramos nosso estudo no que se refere à disciplina, Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Matemática diurno da UFSM.

Cabe, ainda, ressaltar que a presente pesquisa insere-se no contexto do projeto de pesquisa intitulado “A licenciatura em Matemática em questão: de que formação falamos?” (registrado no Gabinete de Projetos/GAP da UFSM, sob o número 042694), coordenado pela Profa. Dra. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes. Esse projeto estava relacionado ao projeto interinstitucional<sup>3</sup> “Mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina Matemática”, que congregava pesquisadores de toda a região do Brasil e era coordenado pelo professor Dr. Dario Fiorentini.

Assim, ao refletir sobre o processo de formação do futuro professor surge a motivação para esta pesquisa, que tem a seguinte questão norteadora: quais ações desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado de Matemática possibilitam ao futuro professor a aprendizagem da docência?

A partir disso, se estabelece o objetivo geral desta pesquisa que consiste em: investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do estágio. Para atingir essa meta, elencamos algumas ações investigativas, tais como:

- Conhecer aspectos que chamam atenção dos estagiários sobre a escola de Educação Básica.
- Identificar a compreensão dos estagiários sobre a atividade do professor a partir das observações.
- Compreender como os futuros professores se apropriam de um modo geral de ensinar Matemática.
- Identificar as percepções dos futuros professores em relação às contribuições do estágio para sua formação.

Buscando materializar esta pesquisa e compreender como se dá esse processo formativo no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado, foram elencados seis capítulos. O primeiro deles já esmiuçado anteriormente retrata

---

<sup>3</sup> Projeto aprovado pelo CNPq (486505/2013-8), elaborado pelo GEPFPM, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Dario Fiorentini (FE/Unicamp).

aspectos preponderantes da trajetória acadêmica da pesquisadora e os motivos que a levaram a investigar essa temática.

Ao delinear o Estágio Curricular Supervisionado como um elemento para a formação integral dos futuros professores, o segundo capítulo prima pela relevância dessa temática, a partir de pesquisas já desenvolvidas entre os anos de 2001 a 2012. Além de contextualizar o surgimento dos primeiros cursos de Matemática no Brasil e, mais especificamente, o da UFSM, que é o cerne desta dissertação.

O capítulo três fundamenta os pressupostos teóricos de nossa pesquisa, alicerçada em uma abordagem Histórico-Cultural. Ele discorre sobre o cenário da humanização e da educação, tendo como principais expoentes Vigotski<sup>4</sup> e Leontiev.

Desvelando o materialismo histórico-dialético como método de investigação, no capítulo quatro, protagonizamos o percurso metodológico desta investigação e os instrumentos constituintes de produção, organização e análise dos dados.

O capítulo cinco traz o movimento coletivo da pesquisa, que se estrutura a partir de quatro unidades de análise, organizadas em episódios, que buscam evidenciar como se constitui o processo formativo dos futuros professores, em consonância com o que eles fazem nas ações desenvolvidas durante o Estágio.

O último capítulo baliza o epílogo desta pesquisa, a fim de fazermos uma síntese de todo movimento estruturado nessa investigação.

---

<sup>4</sup> Nas obras desse autor, a grafia de seu nome apresenta diversas divergências. Neste trabalho, optamos por utilizar Vigotski, salvo em citações e referências de outros autores, em que a forma original que consta na obra será preservada.



## 2 O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste capítulo contextualizaremos a temática de nossa investigação e, para isso, o dividiremos em dois subitens: o primeiro tem como intuito mapear pesquisas que tratam sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Matemática; e o segundo procura evidenciar, de forma breve, quais os primeiros cursos de Matemática que surgiram no Brasil, voltando nosso olhar para a constituição histórica do Curso de Matemática da UFSM, tendo em vista que esse é o espaço de nossa investigação.

### 2.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE MATEMÁTICA: ENFOQUE PARA AS PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE ESSA TEMÁTICA

Refletindo sobre a importância de contextualizar a temática desta pesquisa, nesta subseção nos deteremos a discorrer sobre as investigações que tratam sobre o Estágio<sup>5</sup>, mais especificamente nos cursos de Licenciatura em Matemática. Para tanto foi feita a inserção no projeto intitulado “A licenciatura em Matemática em questão: de que formação falamos?<sup>6</sup>”, que se constituiu como um movimento coletivo com o objetivo de “mapear, descrever e analisar pesquisas voltadas ao Estágio Curricular Supervisionado, no que tange aos seus objetivos, principais resultados e conclusões”.

Para isso, utilizamos como percurso metodológico as dissertações e as teses brasileiras desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de ensino e educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), catalogadas no período de 2001 a 2012, no projeto intitulado: “Mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina Matemática”, elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática (GEPFPM), vinculado à Universidade

---

<sup>5</sup> A partir de agora, ao usar o termo Estágio, estaremos nos referindo ao Estágio Curricular Supervisionado.

<sup>6</sup> Projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria sob a coordenação da Profa. Dra. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes e registrado no Gabinete de Projetos (GAP) da UFSM, sob o número 042694, em março de 2016.

Estadual de Campinas (UNICAMP) e sob a coordenação geral do Prof. Dr. Dario Fiorentini<sup>7</sup>.

A partir desse estudo, que abrange o Professor que Ensina Matemática (PEM) emergem quatro dimensões básicas, que, segundo Fiorentini, Passos e Lima (2016) são: formação inicial (Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia); formação continuada (grupos de estudo, comunidades de aprendizagem docente, cursos de formação continuada e desenvolvimento profissional); formação inicial/continuada (futuros professores e professores em exercício, pesquisas que focalizam o PIBID); e estudo de outros contextos e aspectos relativos ao PEM.

Nessa direção, o *corpus* inicial dessa análise começou com 858 dissertações e teses de todas as regiões brasileiras, que abarcavam temáticas relacionadas ao professor que ensina Matemática, mapeadas pelo projeto coordenado pelo Prof. Dr. Fiorentini. Com base na planilha geral e nos formulários desse projeto, nosso trabalho, desenvolvido dentro do “A licenciatura em Matemática em questão: de que formação falamos?”, foi refinar os trabalhos por meio de seus títulos e de suas palavras-chave.

Para isso, focamos primeiramente as pesquisas que se referiam à formação inicial no contexto da Licenciatura em Matemática, resultando em um total de 208 trabalhos. No segundo momento, optamos pelas pesquisas voltadas à formação didático-pedagógica do licenciando, sendo identificadas 53 investigações. Por fim, buscamos pesquisas que tratavam sobre Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, finalmente compondo um total de 20 trabalhos, os quais foram utilizados em nossa pesquisa com o intuito de melhor contextualizar essa temática.

Assim, focalizaremos agora esses 20 trabalhos, delimitando-os em cinco categorias de análise, elencadas no estudo de Lopes et al (2017), as quais foram definidas a partir das temáticas identificadas na leitura deles, que corrobora nossa temática de investigação: a) Estágio Curricular Supervisionado: metodologias de ensino em foco; b) Estágio Curricular Supervisionado como espaço de reflexão e

---

<sup>7</sup> Sobre esse estudo ver: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA R. C. R. (Org.). *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: Período 2001 – 2012*. FE-Unicamp: Campinas, E-book, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/biblioteca/fev-2017/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

construção de saberes docentes; c) O papel do Estágio Curricular Supervisionado na identidade profissional; d) Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado; e e) O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem da docência.

Apresentamos no Quadro 1, as investigações identificadas nesse refinamento, de acordo com as categorias preestabelecidas e que versam sobre os estágios dos cursos de Licenciatura em Matemática:

Quadro 1 – Investigações identificadas com base nas categorias de análise

<b>Categorias</b>	<b>Pesquisas</b>
a) Estágio Curricular Supervisionado: metodologias de ensino em foco	Voigt (2004), Almeida (2009), Proença(2012)
b) O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de reflexão e construção de saberes docentes	Lima (2008), Ferreira (2009), Cruz (2010), Magalhães (2010), Medeiros (2010)
c) O papel do Estágio Curricular Supervisionado na identidade profissional	Carvalho (2012)
d) Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado	Ludwing (2007), Teixeira (2009), Carvalho (2010), Feldkercher (2011)
e) O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem da docência	Castro (2002), Lopes (2004), Mendes (2004), Passerini (2007), Gosmatti (2010), Nonato (2011), Ribeiro (2011)

Fonte: Sistematização com base em Lopes et al. (2017).

Com base nessa organização, discorreremos sobre cada categoria de análise, apresentando os objetivos dos trabalhos que delas fazem parte, na tentativa de compreender a temática e revelar aproximações com nossa pesquisa.

#### a) Estágio Curricular Supervisionado: metodologias de ensino em foco

Nessa primeira categoria de análise, foram destacadas três investigações – uma dissertação de mestrado acadêmico e duas teses de doutorado – que abordam as metodologias de ensino e o seu desenvolvimento no Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática. No Quadro 2, organizamos esses três trabalhos com seus respectivos objetivos.

Quadro 2 – Estágio Curricular Supervisionado: metodologias de ensino em foco

Nível	Ano de publicação	Título	Autor(a) - IES <sup>8</sup>	Objetivo
Doutorado	2004	Sentidos e significados de egressos da Licenciatura em Matemática à sua formação inicial	Jane Mery Richter Voigt (PUC/SP)	“Investigar os sentidos e significados construídos por um grupo de egressos do curso de Licenciatura em Matemática à sua formação inicial, considerando a sua prática docente desenvolvida no momento da investigação como uma das mediações constitutivas de tais significações”. (p. 07)
Mestrado acadêmico	2009	Modelagem Matemática nas atividades de Estágio: saberes revelados por futuros professores	Rafael Neves Almeida (UFSCar)	“Identificar a importância das atividades de modelagem para o futuro professor durante a sua formação inicial”. (p. 18)
Doutorado	2012	A resolução de problemas na Licenciatura em Matemática: análise de um processo de formação no contexto do Estágio Curricular Supervisionado	Marcelo Carlos de Proença (UNESP)	“Investigar questões relacionadas à formação inicial do futuro professor de Matemática sobre a resolução de problemas”. (p. 7).

Fonte: Sistematização das autoras.

A pesquisa de doutorado elaborada por Voigt (2004) teve como enfoque as facilidades e as dificuldades que o professor de prática de ensino se depara ao planejar e ministrar aulas para os futuros professores de Matemática. Para analisar isso, essa pesquisa se realizou em dois âmbitos, o primeiro deles refere-se à realização de tarefas relacionadas ao ensino de quadriláteros, com o uso do *software* Cabri-Géomètre II, planejadas pelo professor; e o segundo, ao desenvolvimento de aulas pelos estagiários, também fazendo uso desse *software*. Os resultados evidenciaram tanto que o estudante, ao fazer uso do *software*, poderá elaborar conjecturas e confrontá-las, quanto que a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto do Estágio nos cursos de Matemática é um instrumento essencial a ser incorporado na prática de ensino.

<sup>8</sup> Instituição de Ensino Superior.

A dissertação de Almeida (2009) procurou entender a importância das atividades,<sup>9</sup> que envolvem a modelagem matemática na formação inicial dos futuros professores. Para tanto, o autor acompanhou as ações desenvolvidas nessa perspectiva durante o Estágio em Matemática. O estudo concluiu que, durante o Estágio, os futuros professores têm a oportunidade de utilizar metodologias diferenciadas, o que lhes proporciona, através de experiências inovadoras, apreender novos modos de ensinar Matemática.

O último trabalho dessa categoria teve a intenção de investigar questões relacionadas à formação inicial do futuro professor de Matemática e à resolução de problemas. Nesse sentido, Proença (2012) destaca a importância da relação entre o professor formador e o professor da escola básica, ao acompanhar o processo de formação no espaço do Estágio. Ainda, afirma que não existe uma política clara que evidencie a parceria entre universidade e escola ou uma interação que permita discussões sobre o Estágio, nesse contexto.

Assim sendo, podemos concluir que as três pesquisas que compõem essa categoria assumem o Estágio como um espaço inovador, quando organizado através de um referencial metodológico que permita a organização do ensino, trazendo, assim, contribuições para os futuros professores do curso de Licenciatura em Matemática.

b) O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de reflexão e construção de saberes docentes

Tomando o Estágio como espaço de reflexão e construção de saberes docentes, nesta categoria identificamos cinco investigações, sendo três dissertações de mestrado acadêmico e duas teses de doutorado, sistematizadas no Quadro 3:

---

<sup>9</sup> Embora nos nossos pressupostos teóricos o termo “atividade” esteja relacionado à perspectiva de Leontiev, em alguns momentos a palavra “atividade” pode não estar nessa mesma perspectiva teórica.

Quadro 3 – O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de reflexão e construção de saberes docentes

Nível	Ano de publicação	Título	Autor(a) - IES	Objetivo
Mestrado acadêmico	2008	O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática: Possibilidades de Colaboração	José Ivanildo de Lima (UFPA)	“A pesquisa busca discutir as possibilidades de desenvolvimento de práticas colaborativas no Estágio Supervisionado em Matemática, considerando as interações existentes entre a tríade licenciando/professor-formador/professor-escolar, concebendo o Estágio como um elo de ligação entre a escola e a universidade”. (p. 11)
Doutorado	2009	Um estudo exploratório da construção de saberes docentes provenientes de interações discursivas no Estágio Curricular	Cláudia Márcia da Silva Ferreira (UFMG)	“Explorar as interações discursivas vivenciadas pelos licenciandos no Estágio Supervisionado, em termos da construção dos saberes docentes desses futuros professores de Matemática”. (p. 15)
Doutorado	2010	Uma proposta metodológica para a realização do Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de professores de Matemática: limites e possibilidades	Maria Aparecida Silva Cruz (UFMS)	“Analisar as potencialidades do ensino prático reflexivo, desenvolvido por meio de ações coletivas, no contexto de um curso de formação inicial de professores de Matemática, durante o Estágio Supervisionado”. (p. 16)
Mestrado acadêmico	2010	O Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores de Matemática da universidade estadual de Goiás: Uma prática reflexiva?	Ana Paula de Almeida Saraiva Magalhães (UFG)	“Investigar a prática realizada no Estágio Supervisionado (ES) destes cursos, a fim de verificar se este componente Curricular tem provocado uma prática reflexiva nos licenciandos e em caso afirmativo, verificar de que forma essa reflexividade vem sendo abordada”. (p. 8)
Mestrado acadêmico	2010	Estágio Supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de Matemática na formação inicial	Claudete Marques de Medeiros (UFPA)	“Investigar o processo de desenvolvimento de atitudes, práticas e saberes docentes durante o Estágio Supervisionado na relação professor escolar e estagiário, tendo em vista a formação de um professor diferenciado”. (p. 29)

Fonte: Sistematização das autoras.

Lima (2008) buscou discutir as possibilidades de desenvolvimento de práticas colaborativas no Estágio, concebendo esse tempo como um elo entre escola e universidade. Podemos destacar três contribuições do seu estudo: é preciso (i) superar as práticas de supervalorização dos saberes disciplinares da Matemática, em detrimento das outras formas de saber; (ii) pensar o Estágio como pesquisa e campo de conhecimento, de modo a gerar práticas colaborativas; e (iii) pensar e analisar criteriosamente os aspectos metodológicos do Estágio, eliminando a ideia de que ele é simplesmente a hora da prática.

Tendo como intencionalidade explorar as interações discursivas vivenciadas pelos licenciandos no Estágio Supervisionado, a investigação de Ferreira (2009) aponta que entender o Estágio como um processo de familiarização com o ambiente de trabalho, no caso a sala de aula, proporciona aos estagiários reflexões profundas sobre estratégias didático-metodológicas para o ensino e a aprendizagem da Matemática, auxiliando, dessa maneira, a produção de outros saberes fundamentais.

Seguido esta mesma direção, Magalhães (2010) investigou se a prática realizada no Estágio tem provocado uma prática reflexiva nos licenciandos e de que forma ela tem sido abordada. Os resultados mostraram que os obstáculos para o processo de reflexão estão na falta de interação entre os professores do curso, o professor de Estágio e os alunos e também na falta de espaços próprios para discussões coletivas e a orientação de estagiários.

Cruz (2010) se deteve a analisar as potencialidades do ensino prático reflexivo durante o Estágio no contexto de um curso de formação inicial de professores de Matemática. Como resultados, aponta o pesquisador que a proposta do Ensino Prático Reflexivo pode ser mais significativa quando desenvolvida em processos de colaboração. Alternativa essa, que contribui para o desenvolvimento profissional ainda na formação inicial do professor de Matemática.

Medeiros (2010) investigou o processo de desenvolvimento de atitudes, práticas e saberes docentes durante o Estágio na relação professor escolar e estagiário. Ao acompanhar esse movimento, o autor assinala que esses sujeitos tanto assimilaram e construíram saberes docentes durante a realização das atividades curriculares de Estágio, quanto aprenderam a refletir diante das diversas situações, entendendo, assim, a importância de se tornarem professores pesquisadores, para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

As pesquisas dessa categoria destacam a importância de propiciar espaços de formação que permitam construir e reconstruir saberes docentes necessários para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando, assim, o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de Matemática, fundamental para a prática dos futuros professores, e substancial na sua formação profissional.

c) O papel do Estágio Curricular Supervisionado na identidade profissional

A terceira categoria de análise tenciona conhecer o papel que o Estágio tem na formação da identidade profissional dos futuros professores. Foi identificada uma dissertação de mestrado acadêmico, esmiuçada no Quadro 4, que compõe esse item.

Quadro 4 – O papel do Estágio Curricular Supervisionado na identidade profissional

Nível	Ano de publicação	Título	Autor(a) - IES	Objetivo
Mestrado acadêmico	2012	O Estágio Curricular Supervisionado e a decisão do Licenciado em querer ser professor de Matemática	Diego Fogaça Carvalho  (UEL)	“Identificar e compreender os elementos sustentadores da manutenção ou alteração das escolhas de estagiários do curso de Licenciatura em Matemática a respeito das suas decisões de querer ser professor de Matemática antes, durante e depois do desenvolvimento das atividades de observação e regência, previstas na disciplina de Estágio Supervisionado”. (p. 08)

Fonte: Sistematização das autoras.

Carvalho (2012), ao identificar e compreender os elementos sustentadores da manutenção ou alteração das escolhas de estagiários do curso de Licenciatura em Matemática, constatou que o Estágio contribuiu para que muitos estagiários avaliassem seu querer ser professor de Matemática. Dentre os que mudaram de opinião, as justificativas foram: ampliação do futuro campo de trabalho almejado; interesses por outras carreiras profissionais; desconhecimento do que é ser



professor de Matemática. Já os que mantiveram seu desejo após o Estágio justificaram-se apontando a satisfação com a profissão, a possibilidade de realizar ações aprendidas durante o Estágio e as experiências vivenciadas.

Esta categoria de análise se propôs a identificar, através dessa pesquisa, a importância que o Estágio tem para a constituição da identidade profissional dos futuros professores de Matemática. Assim como as suscetíveis particularidades que levam os estagiários a quererem ser professores, bem como as dúvidas que vão surgindo nessa caminhada, principalmente no que se refere à profissão de professor.

#### d) Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado

A quarta categoria de análise estrutura-se a partir de quatro dissertações de mestrado acadêmico, – sintetizadas no Quadro 5 – que evidenciaram o processo de organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, através de diferentes estratégias, recursos metodológicos e contextos.

Quadro 5 – Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado

Nível	Ano de publicação	Título	Autor(a) - IES	Objetivo
Mestrado acadêmico	2007	Formação inicial de professores de Matemática: Situações vivenciadas pelos alunos na realização do Estágio	Paula Isabel Ludwig (ULBRA/Canoas)	“Investigar as situações vivenciadas, na atividade docente, por alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática”. (p. 5)
Mestrado acadêmico	2009	Registros escritos na formação inicial de professores de Matemática: uma análise sobre a elaboração do relatório de Estágio Supervisionado	Bruno Rodrigo Teixeira (UEL)	“Investigar a participação da elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Matemática, na ótica de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UEL”. (p. 44).
Mestrado acadêmico	2010	O Estágio na formação inicial de professores de Matemática na perspectiva de uma universidade pública do Estado de São Paulo	Rita de Cássia Barbosa de Carvalho (UNICSUL)	“Analisar se e como as modificações introduzidas pela legislação recente sobre a formação de professores com relação aos Estágios foram incorporadas ao Projeto Pedagógico de um Curso de Matemática de uma instituição de ensino superior; investigar as ideias dos atores envolvidos (coordenador de curso, professores e alunos) sobre a realização de Estágios durante o curso de Licenciatura”. (p. 13)
Mestrado acadêmico	2011	O Estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do Curso de Matemática da UFPel	Nadiane Feldkercher (UFPel)	“Investigar como se desenvolvem os Estágios nos cursos de Licenciatura em Matemática a distância e presencial da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na perspectiva de professores orientadores, coordenadoras de pólo e alunos estagiários”. (p. 13)

Fonte: Sistematização das autoras.

A primeira dissertação, escrita por Ludwig (2007), investigou as situações vivenciadas pelos estagiários em um Curso de Licenciatura em Matemática. A análise se deu a partir do acompanhamento das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e IV e das ações realizadas na escola por quatro estagiários. Concluiu que os estagiários tinham medos e inseguranças quanto às suas emoções, sentimentos ou até mesmo obstáculos que a escola colocava diante de suas ações.

Ainda constatou que os futuros professores, influenciados pela escola em que estavam estagiando, administravam aulas tradicionais, mesmo recebendo orientações metodológicas de seus supervisores e uma sólida formação pedagógica.

O segundo trabalho investigou a elaboração do relatório de Estágio por estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática. Teixeira (2009) destacou como resultados dessa investigação que o relatório contribuiu para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, uma vez que permitiu: refletir acerca das experiências de docência vividas durante o Estágio e autoavaliações; desenvolver uma postura investigativa em relação à sua prática; reconhecê-lo como elemento de pesquisa; exercitar a escrita discursiva, expressando suas ideias de forma crítica e reflexiva; e produzir sentidos para conceitos e ideias matemáticas.

Carvalho (2010) analisou o Estágio Curricular Supervisionado de uma instituição pública, através da leitura do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática e de entrevistas com duas estudantes, com a coordenadora do curso e com a professora coordenadora do Estágio. As principais conclusões foram: em relação (i) ao Projeto Pedagógico: a grade curricular é flexível, pois oferece disciplinas optativas e foca na formação profissional; (ii) à coordenadora do curso: destaque para o Estágio como a principal ligação entre escola e universidade; e (iii) aos estudantes: dificuldades quanto à flexibilização de horários e à localização das escolas.

Por último, a pesquisa de Feldkercher (2011) investigou como se desenvolvem os Estágios nos cursos de Licenciatura em Matemática a distância e presencial de uma Universidade Federal, na concepção de professores orientadores, coordenadoras de polo e alunos estagiários. Por meio de entrevistas com esses sujeitos, percebeu que a organização curricular dos Estágios é idêntica nos dois cursos; que os estagiários do curso a distância são mais assessorados do que os do presencial, quanto à orientação e ao acompanhamento; que os estagiários concebem o Estágio como momento de colocar em prática as teorias estudadas, de forma a aproximá-los do seu futuro campo de atuação; e que a existência de inúmeras questões limitam o desenvolvimento do Estágio nos dois cursos, entre elas a locomoção até a escola e a diferença entre os calendários da universidade e das escolas.

Nesta categoria de análise, podemos destacar que fica evidente o aspecto entre indissociabilidade entre teoria e prática no âmbito do Estágio, assim como as

condições objetivas e subjetivas que permeiam seu desenvolvimento. Ainda, podemos incidir que os trabalhos classificados nessa categoria se aproximam do nosso no que tange principalmente ao tornar-se professor nas diversas ações do Estágio. Nessa direção, temos aqui a influência do meio nas ações dos futuros professores.

e) O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem da docência

Destacamos sete investigações nesse eixo, sendo cinco dissertações de mestrado acadêmico e duas teses de doutorado, organizadas no Quadro 6, que se voltam ao Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem da docência. Para discorrer sobre essas pesquisas, primeiramente nos deteremos nas de mestrado acadêmico e, na sequência, nas de doutorado.

Quadro 6 – O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem da docência

(continua)

Nível	Ano de publicação	Título	Autor(a) - IES	Objetivo
Mestrado acadêmico	2002	Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e Estágio Supervisionado	Franciana Carneiro de Castro (Unicamp)	“Investigar como acontece o processo de formação do professor de Matemática em saberes, ações e significados quando ele entra em contato com a atividade docente na escola durante a realização das disciplinas de prática de ensino e Estágio Supervisionado”. (p. 1)
Doutorado	2004	A aprendizagem docente no Estágio compartilhado	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes (USP)	“Investigar o processo de aprendizagem docente de futuros professores, procuramos observar como eles realizam suas aprendizagens docentes ao participarem de um processo de Estágio que envolve o desenvolvimento de atividades compartilhadas”. (p. 6)
Mestrado acadêmico	2004	Reflexões sobre a formação do professor de Matemática: investigando a prática de ensino no curso de Licenciatura da UFPA	Maria José de Freitas Mendes (UFPA)	“Investigar o processo de formação do professor de Matemática”. (p. 3)

Quadro 6 – O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem da docência

(conclusão)

Nível	Ano de publicação	Título	Autor(a) - IES	Objetivo
Mestrado acadêmico	2007	O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UEL	Gislaine Alexandre Passerini (UEL)	“Investigar o papel do Estágio Supervisionado na Formação Inicial do professor de Matemática, na ótica de estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UEL”. (p. 13)
Mestrado acadêmico	2010	Prática de ensino na perspectiva de professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática	Anderson Gosmatti (UFPR)	“Desvelar como estes professores entendem prática de ensino a partir das atividades que elaboram e desenvolvem em disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado”. (p. 28)
Mestrado acadêmico	2011	Estágio Supervisionado em Matemática: Contribuições para a formação de professores de Matemática	Karla Jocelya Nonato (UFMS)	“Investigar elementos oferecidos pelo Estágio Supervisionado para o Ensino Médio, que contribuem para as aproximações com a prática para o ensino de Matemática, e como o Estágio poderia proporcionar novas aproximações de forma significativa do ponto de vista de um grupo de professores em processo de formação inicial, já atuantes em classes da Educação Básica”. (p. 73)
Doutorado	2011	A aprendizagem da docência na prática de ensino e no Estágio: contribuições da Teoria da Atividade	Flávia Dias Ribeiro (USP)	“Evidenciar o modo como o sujeito vai se constituindo professor no desenvolvimento das disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio, procurando indicadores de um movimento formativo na direção da práxis do futuro professor de Matemática, que conduza à formação do seu pensamento teórico para a docência”. (p. 85)

Fonte: Sistematização das autoras.

A investigação de Castro (2002) permitiu compreender quais relações formativas são estabelecidas durante as disciplinas de prática de ensino e Estágio Supervisionado pelos futuros professores de Matemática. Entre elas, ele destaca a resignificação no processo de ensino, principalmente no que tange à gestão do ensino; a complexidade do trabalho do professor, que precisa estar em constante

processo de estudo e compartilhamento de saberes; e a importância do Estágio para a formação e o desenvolvimento profissional, não devendo ocorrer somente do final do curso de Licenciatura.

O contexto investigativo de Mendes (2004) centrou-se em um grupo de alunos da disciplina de prática de ensino que também faziam Estágio. Alicerçado nisso, ele discorre que os futuros professores inseridos nesses dois espaços destacam que, no seu processo de formação, aprendem questões didáticas e metodológicas e também como se relacionar com os alunos. Ressalta que fica evidente a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação inicial, uma vez que a disciplina de prática de ensino e de Estágio tem caráter complementar.

Passerini (2007), ao investigar o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de Matemática, concluiu que é necessário discutir nos cursos de formação inicial a implementação de práticas inovadoras nas escolas, buscando permitir aproximações com o ambiente de trabalho. Constatou, também, a dificuldade de efetivar em todas as disciplinas um caráter prático, o que acaba muitas vezes se evidenciando apenas nas disciplinas pedagógicas.

Gosmatti (2010) focou sua investigação nos Projetos Pedagógicos e nas ementas das disciplinas de cursos de Licenciatura em Matemática de duas instituições de ensino, realizando entrevistas com os professores de Estágio desses cursos. Como alguns resultados obteve que o Estágio pode, a partir das ações docente e discente, proporcionar transformações na realidade, como a própria aprendizagem da docência no processo de constituição da identidade ser professor do aluno/estagiário.

Nonato (2011) procurou desvelar elementos oferecidos pelo Estágio Supervisionado para o Ensino Médio, que contribuem para as aproximações com a prática para o ensino de Matemática. Com isso, destaca entre outras coisas, uma preocupação excessiva com as disciplinas específicas de conteúdo matemático, desvalorizando a disciplina de Estágio, que, segundo esse autor, deveria ocupar um lugar central no currículo de um curso de formação de professores. Quanto ao que gerou mais contribuições para a formação dos futuros professores, ele aponta terem sido as aulas que envolveram atividades práticas e a presença dos estagiários e dos professores formadores na escola.

Ao investigar o processo de aprendizagem docente de futuros professores, Lopes (2004) concluiu que a socialização dos diferentes momentos do

desenvolvimento do Estágio permitiu que as ações pudessem ser compartilhadas e avaliadas de modo a determinar novas ações, com novas qualidades. Quanto ao ensino da Matemática, constatou que um professor que ensina Matemática precisa ter o conhecimento dos conteúdos dessa disciplina, muito embora este conhecimento do professor não garanta a aprendizagem do aluno. Essa pesquisa também evidencia que a organização do ensino pode proporcionar a atribuição de novos sentidos ao conhecimento matemático.

Ribeiro (2011), procurando evidenciar como o sujeito vai se constituindo professor no desenvolvimento das disciplinas de prática de ensino e de Estágio, identificou que a relação entre o professor orientador de Estágio e o professor formador na universidade é crucial e deve superar o consentimento do professor da escola, de modo que os futuros professores possam desenvolver as atividades de Estágio. Complementa que se faz necessário que o orientador tenha conhecimento da proposta formativa e dos referenciais teóricos adotados, compreendendo seu papel de mediador na promoção de situações desencadeadoras de ensino que mobilizem os estudantes à elaboração de atividades de ensino significativas.

Tais resultados estabelecidos nessas pesquisas nos levam a crer que o Estágio é, de fato, um espaço de aprendizagem da docência, isso porque ele favorece, através da relação entre teoria e prática, um espaço de reflexão e formação do futuro professor. Assim como, alguns resultados nos remetem ao fato do tratamento inadequado que é sustentado aos cursos de Licenciatura no que tange ao momento do Estágio.

Nessa direção, podemos perceber, a partir dessa análise, que as pesquisas aqui apresentadas, assim como as que compõem a categoria analisada anteriormente, convergem com nossos encaminhamentos de pesquisa, uma vez que retratam o processo formativo dos futuros professores e ressaltam a relevância da organização do ensino pelo professor para que esse espaço se constitua em aprendizagem da docência.

Quando nos propomos a investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do estágio, além das aproximações com as demais pesquisas esmiuçadas, temos também um diferencial, que se insere no desenvolvimento de nossa investigação: nosso lócus de pesquisa, a UFSM e, mais especificamente, a estrutura do Estágio, que aí se desenvolve por meio de duas disciplinas com encontros presenciais e com estrutura própria.

No próximo subitem, apresentaremos uma breve contextualização dos primeiros cursos de Matemática criados no Brasil, bem como um breve histórico sobre o percurso do curso de Matemática da UFSM, discorrendo de modo geral sobre as reformulações curriculares que foram ocorrendo desde sua criação. Por último, pautadas nas Diretrizes Curriculares específicas para as Licenciaturas, e mais notadamente as Diretrizes para os cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura, buscaremos elementos que deem visibilidade ao campo do Estágio.

## 2.2 CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UM BREVE HISTÓRICO QUE CAMINHA EM DIREÇÃO AO CURSO DE MATEMÁTICA NA UFSM

Concebendo que o ensino de Matemática já existia no Brasil colônia, império e república<sup>10</sup>, e que essa formação era atribuída a diversos educadores, o primeiro curso de Matemática<sup>11</sup>, propriamente dito, surgiu em 1934 na Universidade de São Paulo (USP), mesmo ano da criação dessa instituição de ensino. O curso começou com seis alunos e as aulas eram ministradas por professores estrangeiros.

O próximo curso de Matemática criado foi o da Universidade Estadual Paulista - UNESP na cidade de Rio Claro em 1959, no entanto, foi reconhecido somente em 16 de fevereiro de 1965. Atualmente o curso de Matemática dessa universidade pode ser encontrado em seis unidades: Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira e Presidente Prudente, na modalidade de Licenciatura, e em Rio Claro e São José do Rio Preto, nas duas modalidades, Licenciatura e Bacharelado. Ainda cabe destacar que, no câmpus de São José do Rio Preto, o curso de Bacharelado tem duas ênfases: Matemática Pura ou Aplicada.

No final de 1964, já havia quatro cursos de Matemática com habilitação em Licenciatura na cidade de São Paulo, sendo um na USP, dois na Pontifícia Universidade Católica (PUC), mais especificamente nas sedes Sapientiae e São Bento e um na Universidade Mackenzie.

---

<sup>10</sup> Para mais detalhes sobre o ensino da Matemática no Brasil, olhar a pesquisa intitulada “História do Ensino da Matemática: uma introdução”. (GOMES, 2013). Disponível em: <<http://www.mat.ufmg.br/ead/acervo/livros/historia%20do%20ensino%20da%20matematica.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017

<sup>11</sup> Histórico dos cursos de Matemática no Brasil com base na investigação “Formação de professores de Matemática: realidade presente e perspectivas futuras”. (CURI, 2000). Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Dissertacao\\_Eda.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Dissertacao_Eda.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2017.



Ainda na década de 1960, foram criados os cursos de Licenciatura Curta, como forma de resolver a grande demanda da rede pública de ensino, diante de poucos professores formados. O curso de Licenciatura Curta em Ciências, por exemplo, era estruturado em duas etapas: a primeira delas com carga horária de 1,800 horas e voltada á formação de professores para atuar com Ciências no Ensino Fundamental, antigo 1º grau. Também tinha como opção uma habilitação plena, para atuar no 2º grau, atual Ensino Médio, em uma das áreas (Biologia, Física, Matemática ou Química), com carga horária mínima de 1.000 horas.

Em relação a esse curso, Curi (2000) destaca, entre outras coisas, que apresentava muitos problemas no que tange à integração entre teoria e prática e, principalmente, não era suficiente para o professor lecionar Matemática, pois os futuros professores estavam despreparados para exercer a prática docente.

Tendo em vista o interesse desta nossa pesquisa, achamos pertinente trazer um panorama da quantidade de cursos de Licenciatura de Matemática que estão ativos no Brasil<sup>12</sup>, organizados por estados, no Quadro 7, segundo dados do Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos (E-MEC), que consiste em um sistema eletrônico, que fornece informações sobre instituições de Ensino Superior.

---

<sup>12</sup> Este quadro insere-se no projeto “A Licenciatura em Matemática em questão: de que formação falamos?”, cuja elaboração contou com a colaboração da bolsista FIPE/UFSM Maira Luisa Klein.

Quadro 7 – Número de cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil por estado

<b>Estado</b>	<b>Número de Cursos Superiores de Licenciaturas em Matemática Ativos</b>
Acre	30
Alagoas	53
Amazonas	131
Amapá	34
Bahia	150
Ceará	84
Distrito Federal	63
Espírito Santo	69
Goiás	95
Maranhão	104
Minas Gerais	197
Mato Grosso do Sul	67
Mato Grosso	90
Pará	98
Paraíba	50
Pernambuco	91
Piauí	94
Paraná	128
Rio de Janeiro	144
Rio Grande do Norte	53
Rondônia	43
Roraima	34
Rio Grande do Sul	128
Santa Catarina	100
Sergipe	40
São Paulo	367
Tocantins	42
Total	2.579

Fonte: Sistematização da bolsista do projeto.

Com base no Quadro 7, podemos ver que há um total de 2.579 cursos de Licenciatura em Matemática ativos no Brasil. Quando olhamos mais especificamente para os estados, percebemos que a maior concentração está em São Paulo com 367 cursos, enquanto os estados do Amazonas, Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina possuem entre 100 e 197 cursos.

Os que possuem número inferior a 100 e superior a 50 são os que se situam nos estados de Alagoas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte. Por fim, destacamos os que possuem 50 ou menos cursos de Licenciatura em Matemática são os estados do Acre, Amapá, Paraíba, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins.

Esse panorama nos leva a concluir que há um grande número de cursos de Licenciatura em Matemática ativos e que eles estão presentes em todas as regiões do Brasil. Alguns com um número expressivo, como no caso de São Paulo e outros com número mais reduzido, como no estado do Acre.

A partir desse pequeno histórico sobre os cursos de licenciatura em Matemática no Brasil e do panorama quantitativo dos cursos de Licenciatura em Matemática ativos no Brasil, adentramos no lócus dessa investigação.

Em 14 de dezembro de 1960<sup>13</sup> foi fundada a Universidade de Santa Maria (USM) pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho por meio da Lei n. 3.834-C (BRASIL, 1960) e solenemente instalada em 18 de março de 1961, como resultado da integralização de quatro faculdades particulares já existentes em Santa Maria: Faculdade de Direito e de Ciências Políticas e Econômicas; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição; Faculdade de Farmácia e Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira. Instituições essas que forneciam o espaço físico para o desenvolvimento das aulas, pois as obras recém começavam na USM.

Ainda em 1961, mais especificamente no dia 13 de setembro, o Curso de Matemática Licenciatura Plena (código 108) da USM foi criado e mantido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, durante seus primeiros 4 anos. Em 1965, a USM foi federalizada e instituída como Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como a conhecemos hoje.

Com a criação do curso de Ciências, em 1976, o ingresso no Curso de Matemática ficou vinculado ao seu vestibular, sendo que, depois de cumprir certa carga horária, o aluno tinha a possibilidade de optar pela habilitação em Matemática. Dois anos depois, em 1978, houve um processo de reestruturação departamental e foi criado o Departamento de Matemática. Em consequência disso, o ingresso passou a ser pelo Curso de Matemática, agora organizado em um novo currículo.

O ano de 1995 foi marcado por dois grandes acontecimentos, o primeiro se materializa na implementação de outra reforma curricular tendo como intencionalidade estabelecer carga horária total de 2.430 horas, sendo 2.205 horas de disciplinas obrigatórias e um mínimo de 225 horas em Atividades

---

<sup>13</sup> Os dados aqui apresentados se baseiam no Projeto Pedagógico do Curso de Matemática da UFSM; no projeto de pesquisa “A trajetória do curso de licenciatura em matemática da UFSM nos últimos 20 anos e a atuação profissional dos seus egressos”, coordenada pelas professoras Liane Teresinha Wendling Roos e Sandra Eliza Vielmo, assim como no *site* do programa de pós-graduação em História da UFSM, disponível em <<http://coral.ufsm.br/ppgh/index.php/2015-08-25-15-15-54/historico>>. Acesso em: 9 set. 2017.

Complementares de Graduação (ACG). Em segundo lugar, aproveitando o mesmo currículo foi estruturado o Curso de Matemática Licenciatura Plena noturno (código 125), esse com duração de dez semestres ao invés de oito, tendo sua primeira turma ingressante no segundo semestre letivo de 1996.

Em 2000, foi novamente aprovada uma nova reforma que foi implementada em 2001, ancorada em dois objetivos: criar o Curso de Matemática Bacharelado e se adequar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), principalmente no que tange ao seu Art. 65, que determina a obrigatoriedade de 300 horas-aula de prática de ensino. Essa reforma também tencionava atender a proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática do Conselho Nacional de Educação (CNE/1998), tanto na modalidade de Licenciatura como Bacharelado, estabelecendo conteúdos básicos para esses cursos.

Nessa nova configuração curricular, dentro do currículo da Licenciatura foi extinta a disciplina Prática de Ensino de Matemática de 90 horas-aula, implementando em seu lugar as disciplinas Estágio Supervisionado de Matemática I, voltada à docência no Ensino Fundamental; e Estágio Supervisionado de Matemática II, direcionada à formação no Ensino Médio, as duas com 90 horas-aula cada.

Também foram criadas as disciplinas Instrumentação para o ensino de Matemática I e Instrumentação para o ensino de Matemática II, ambas com carga horária de 90 horas-aula. A disciplina de Didática da Matemática foi reformulada, ficando com carga horária de 90 horas. Como já exposto, essas mudanças foram postas em prática para atender ao disposto na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, principalmente no que dispõe o art. 65. (BRASIL, 1996).

Conseqüentemente, com a criação do curso de Bacharelado (código 129), a Licenciatura em Matemática foi submetida a um novo currículo. Os alunos ingressariam nesses cursos através de um mesmo vestibular, ou seja, compartilhariam um núcleo básico, cujas disciplinas eram comuns aos cursos de Licenciatura e Bacharelado durante dois anos, ou seja, quatro semestres. Após a integralização dessas disciplinas, os alunos poderiam optar entre Licenciatura ou Bacharelado, atrelado, então ao cumprimento das disciplinas específicas para a formação do licenciado ou para a formação do bacharel, dependendo da escolha do aluno.

Tendo como objetivo atender às novas resoluções do Conselho Nacional de Educação em seus artigos 12 e 13 da resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) e o artigo primeiro da resolução CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), o Curso de Matemática Licenciatura Plena diurno (código 129) e noturno (código 125), em outubro de 2003, passaram por uma nova reforma curricular, que previa de forma simplificada o seguinte:

- a prática deverá estar presente desde o início do curso, não podendo estar isolada, ou seja, todas as disciplinas terão sua dimensão prática;

- o Estágio Curricular Supervisionado deve promover a articulação das diferentes práticas, de forma interdisciplinar. Além disso, deve ser realizado em escola de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso;

- os cursos de formação de professores da educação básica terão no mínimo 2.800 horas, sendo 400 horas de prática, 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, 1.800 horas de conteúdos científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

A partir de uma reunião ordinária do colegiado do Curso de Matemática, ficaram estabelecidas algumas alterações, que entraram em vigor no ano de 2005, que, em síntese, são:

- o Curso de Matemática diurno será denominado Curso de Matemática – Licenciatura e Bacharelado (código 132), sendo ofertadas anualmente 50 vagas para o seu ingresso;

- o aluno ingressante poderá optar até o sexto semestre letivo pelas modalidades Licenciatura, Bacharelado ou concomitantemente Licenciatura e Bacharelado, sendo esse último atrelado ao diploma de Licenciado em Matemática com apostilamento em Bacharelado;

- o Curso de Matemática Licenciatura terá carga horária total de 2.910 horas, dentre as quais temos: 1.680 horas em disciplinas de cunho científico-cultural, 450 horas de prática de ensino, 405 horas de Estágios Supervisionados, 165 horas de Disciplinas Complementares de Graduação (DCG) e 210 horas de Atividades Complementares de Graduação (ACG);

- o Curso de Matemática Bacharelado carga horária total 2.460 horas, sendo 2.070 em disciplinas de cunho científico-cultural, 180 horas de DCG e 210 horas de ACG;

- o Curso de Matemática Licenciatura e Bacharelado com carga horária total 3.480 horas, especificadas em 2.250 em disciplinas de cunho científico-cultural, 450 horas de prática de ensino, 405 horas de Estágios Supervisionados, 165 horas de DCG e 210 horas de Atividades ACG.

Ainda nesse sentido, buscando se adequar à resolução nº 1 de 17 de julho de 2010, surge a necessidade de criar e normatizar o Núcleo Docente Estruturante (NDE), que atuaria de forma constante na atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2013). Assim sendo, ainda nesse ano o colegiado do Curso de Matemática da UFSM, que é único para a Licenciatura e o Bacharelado, constituiu dois NDE, um responsável pela reforma na Licenciatura e outro na do Bacharelado.

Em novembro de 2010, o Curso de Matemática – Licenciatura e Bacharelado (código 132) diurno - passou por sua última reforma, vigente até o presente momento. O objetivo dela foi desvincular os graus de licenciado e bacharel, segundo parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001), sendo organizados com os seguintes códigos:

- 132.1 - Curso de Matemática Licenciatura
- 132.2 - Curso de Matemática Bacharelado

Assim sendo, o PPP desses cursos foi reformulado, sendo pertinente destacar que, no que se refere ao Curso de Matemática Licenciatura, a reforma foi implementada primeiramente no curso diurno (código 132.1) e depois no curso noturno (código 125), com a intencionalidade de incluir a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como obrigatória, segundo o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Então, uma nova matriz curricular foi implementada para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em conformidade com todas as resoluções estabelecidas até a presente data, e devidamente efetivada no ano de 2013, ficando organizado assim:

- Cursos de Matemática Licenciatura diurno e Matemática Licenciatura diurno noturno terão carga horária total de 3.045 horas, sendo 1.830 horas em disciplinas de cunho científico-cultural, 420 horas de prática de ensino, 405 horas de Estágios Supervisionados, 210 horas de ACG e 180 horas de DCG.

- Curso de Matemática Bacharelado terá 2.580 horas de carga horária total, distribuídas em: 2.100 em disciplinas de cunho científico-cultural, 90 horas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 180 horas de DCG e 210 horas de ACG.

Agora, direcionando-nos mais especificamente à matriz curricular da licenciatura, as alterações acometidas, em síntese, foram as seguintes:

- As disciplinas Instrumentação para o ensino de Matemática I e Instrumentação para o ensino de Matemática II foram reestruturadas e renomeadas como Educação Matemática I e Educação Matemática II, com carga-horária de 90 horas-aula cada.

- A disciplina Didática da Matemática foi dividida em duas disciplinas: Didática da Matemática I e Didática da Matemática II, tendo cada uma carga-horária de 60 horas-aula.

Ainda, é relevante destacar que o Curso de Matemática Licenciatura diurno (código (132.1) e o Curso de Matemática Licenciatura noturno (código 125) possuem as mesmas disciplinas, no entanto, com algumas diferenças quanto à disposição destas durante os semestres letivos do curso, uma vez que, como já ressaltamos, a duração do curso diurno é de oito semestres; e a do noturno, dez semestres.

Para conferir clareza a todas essas reformulações curriculares do Curso de Matemática da UFSM, trazemos, no Quadro 8, as mudanças acometidas ao longo desses anos, totalizando seis reformulações desde sua criação.

Quadro 8 – Mudanças curriculares do Curso de Matemática da UFSM

<b>Código e respectivo nome do curso</b>	<b>Vigência</b>
108 - Curso de Matemática Licenciatura Plena Diurno	1961 - 2000
125 - Curso de Matemática Licenciatura Plena Noturno	1995 – 2017
129 - Curso de Matemática Licenciatura Plena e Bacharelado Diurno	2001 - 2004
132 - Curso de Matemática Licenciatura Plena e Bacharelado Diurno	2005 – 2012
132.1 - Curso de Matemática Licenciatura Diurno	2005 – 2017
132.2 - Curso de Matemática Bacharelado Diurno	2005 – 2017

Fonte: Sistematização com base no relatório de pesquisa do projeto de pesquisa “A trajetória do curso de licenciatura em matemática da UFSM nos últimos 20 anos e a atuação profissional dos seus egressos”.

Ao longo desse breve histórico, é possível perceber que os cursos de Licenciatura são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), cuja

origem está na LDB de 1996. O seu Art. 9º inciso IV destaca que a União deve incumbir-se de

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Assim sendo, as DCN orientam o planejamento curricular dos sistemas de ensino e são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que se compromete com a qualidade do ensino da educação brasileira, e assegura a participação de toda sociedade nesse movimento de aprimoramento da educação.

Diante disso, as DCN contemplam elementos essenciais que regem desde a educação básica até a formação de professores. Em 8 de maio de 2001, foi apreciado o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a), que trazia como proposta as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, o qual tencionava criar uma sintonia entre as instituições formadoras de professores. Assim no que tange mais especificamente ao nosso interesse de pesquisa que é o Estágio, apresentamos no Quadro 9 uma síntese das principais mudanças acometidas desde a apreciação do parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a).



Quadro 9 – Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de Licenciatura e para os cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura

(continua)

<b>Diretrizes específicas das Licenciaturas</b>		
<b>Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a)</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.	<b>Item 3.6, alínea c:</b> “Nos Estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O Estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes”.
<b>Parecer CNE/CP nº 27/2001 (BRASIL, 2001c)</b>	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001.	<b>Nova redação ao item 3.6, alínea c:</b> “O Estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes”.
<b>Parecer CNE/CP nº 21/2001 (BRASIL, 2001b)</b>	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.	I- 400 (quatrocentas) horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de Estágio Supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso; III- 1800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais em sala de aula; IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais.
<b>Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001d)</b>	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001.	I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais.

Quadro 9 – Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de Licenciatura e para os cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura

(continuação)

<b>Diretrizes específicas das Licenciaturas</b>		
<b>Resolução CNE/CP n° 1/2002</b> (OBS.: revogada pela <b>Resolução CNE/CP n° 2/2015</b> (BRASIL, 2015))	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena	
<b>Resolução CNE/CP n° 2/2002</b> (OBS.: revogada pela <b>Resolução CNE/CP n° 2/2015</b> (BRASIL, 2015))	Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
<b>Parecer CNE/CES n° 213/2003</b> (BRASIL, 2003a)	Consulta sobre a Resolução CNE/CP 1, e a Resolução CNE/CP 2.	“A Universidade Federal do Pará-UFPA apresenta, nos termos do artigo 17, da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, pedido de esclarecimento referente a questões duvidosas decorrentes das Resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.”
<b>Parecer CNE/CP n° 4/2004</b> (BRASIL, 2004)	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002.	Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos. “Como a referida Resolução entrou em vigor em 4 de março de 2002, data de sua publicação no Diário Oficial da União, o prazo previsto no art. 15 esgotou-se em 4 de março de 2004. Convém adiar aquele prazo, de tal forma que as alterações entrem em vigor a partir do ano letivo de 2006.”

Quadro 9 – Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de Licenciatura e para os cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura

(continuação)

<b>Diretrizes específicas das Licenciaturas</b>		
<b>Resolução CNE/CP nº 2/2004</b> (OBS.: revogada pela <u>Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015)</u> )	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002.	Art. 1º O artigo 15 da Resolução CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005.”
<b>Resolução CNE/CP nº 1/2005</b> (OBS.: revogada pela <u>Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015)</u> )	Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002.	Art. 1º O art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, com a redação dada pela Resolução CNE/CP nº 2/2004, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo: Art. 15. (...) § 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas.
<b>Resolução nº CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015)</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.	
<b>Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015)</b>	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada.	Art. 13. (...) § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas

Quadro 9 – Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de Licenciatura e para os cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura

(conclusão)

<b>Diretrizes específicas das Licenciaturas</b>		
		específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.
<b>Resolução CNE/CP nº 1/2017 (BRASIL, 2017)</b>	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015.	Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação.
<b>Diretrizes para os cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura</b>		
<b>Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 (BRASIL, 2001e)</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.	
<b>Resolução CNE/CES nº 03/2003 (BRASIL, 2003b)</b>	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática.	Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática, integrantes do Parecer CNE/CES 1.302/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso. Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico; c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica; d) o formato dos Estágios; e) as características das atividades complementares; f) a estrutura do curso; g) as formas de avaliação. Art. 3º A carga horária dos cursos de Matemática deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Fonte: Sistematização das autoras com base em <<https://portal.ufgd.edu.br/divisao/legislacao-normas-cograd/diretrizes-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

Como podemos perceber no Quadro 9, em 18 de fevereiro de 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores através da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a). Ainda nesse mesmo ano, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b) deliberou sobre a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura. No entanto, cabe evidenciarmos que essas resoluções foram revogadas pela resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a qual redefinia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

As resoluções revogadas evidenciavam carga horária mínima de 2.800 horas nos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Enquanto a nova resolução de 2015 previa carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico, com duração de no mínimo 8 semestres, ou seja, 4 anos, informações essas, que foram mais bem esmiuçadas no Quadro 9.

A presente resolução estabelece ainda em seu Art. 22. que “Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação”.

Como podemos perceber, a partir desse breve histórico, o curso de Matemática da UFSM ainda não se adaptou a esta resolução, estando ainda respaldado na resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002 e no artigo primeiro da resolução CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002. Diante disso, nosso curso teria que ter se adequado a ela até 1º de julho de 2017. No entanto, a resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017 altera o citado Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, conferindo assim o prazo de mais três anos para seja seguida essa resolução. Em vista disso, o curso de Matemática da UFSM, no período em que foi desenvolvida a presente pesquisa, encontrava-se em processo de reformulação<sup>14</sup>. Por último, destacamos as Diretrizes para os cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 03/2003 (BRASIL, 2003).

Tendo em vista tudo o que até agora foi exposto, caminhamos, no capítulo seguinte, a esclarecer os fundamentos teóricos que ampararam nossa pesquisa.

---

<sup>14</sup> Atualmente está em andamento uma reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Matemática, prevendo mudanças no Estágio Curricular Supervisionado.



### 3 PRESSUPOSTOS BASILARES DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, ancorados no materialismo histórico-dialético de Marx, que ampara as ideias de nosso principal referencial teórico, a Teoria Histórico-Cultural, que tem em Vigotski (1896-1934) seu principal expoente e, mais especificamente, a Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1903-1979). Como decorrência desses pressupostos, voltaremos nossos estudos ao desenvolvimento humano e à educação como um dos processos de humanização dos sujeitos.

#### 3.1 PARA ALÉM DO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL

A tese central defendida nesse item é que o ser humano é um ser social que se apropria de suas características tipicamente humanas quando inserido em uma cultura, a qual propiciará seu desenvolvimento e, nesse movimento, humaniza-se. Ancorados nisso, temos aqui alguns dos pressupostos que norteiam a Teoria Histórico-Cultural, cuja criação é atrelada a Lev Semenovich Vigotski. Nascido em 17 de novembro de 1896<sup>15</sup> em Orsha, próximo a Minsk, capital de Bielarus, em uma família judia, que possuía condições econômicas bastante favoráveis, o que permitiu que a maior parte de sua educação fosse realizada em casa, por meio de tutores.

Seu pai tinha uma vasta biblioteca que estava sempre à disposição dos seus oito filhos, sendo Vigotski o segundo deles. Como ele cresceu em um ambiente bastante intelectualizado que permitia diversas discussões entre seu pai e seus irmãos, Vigotski interessou-se por diversas áreas do conhecimento. Em 1917, formou-se em direito na Universidade de Moscou, concomitante aos seus estudos acadêmicos cursou história e filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii e aprofundou seus estudos em psicologia, filosofia e literatura. Além disso, dentre seus vastos interesses, buscava também compreender o funcionamento psicológico do homem e, por isso, estudou medicina em Moscou e Kharkov.

Em 1924, suas ideias foram multiplicadas e novas discussões surgiram impulsionadas pelos seus dois principais colaboradores, Alexander Romanovich

---

<sup>15</sup> As informações sobre a vida de Vigotski foram utilizadas com base no livro “Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico”, de Marta Kohl de Oliveira (1997).

Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, os quais compunham a denominada Troika. Seus estudos focaram a construção de uma nova psicologia diante de uma nova sociedade que se formava, na tentativa de superar a crise entre a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental, buscando, assim, uma síntese entre o homem como corpo e mente. Nessa abordagem, “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”. (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

Portanto, a busca por essa nova psicologia passa por um processo de evolução que vai do plano biológico até o plano histórico. Assim, compreender o processo de humanização é inserir-se no movimento histórico da humanidade, em que o ser humano é parte da natureza biológica, e a superação dessa se configura como o primeiro estágio de desenvolvimento, que se caracteriza pela satisfação de necessidades básicas como, por exemplo, alimentar-se, movimentar-se, entre outras questões adaptativas do ser à natureza, organização essa, que garante sua hominização.

O plano histórico é condicionado pela vida social e avança com o desenvolvimento de funções novas, caracterizadas pela vida em sociedade. A superação do plano biológico garante o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a humanização. Em relação a isso, Marx e Engels (1989, p. 194-195) explicitam que:

O significado humano de natureza só existe para o homem social, porque só nesse caso é que a natureza surge como laço com o homem, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda como elemento vital da realidade humana: só aqui se revela como fundamento da própria existência humana. Só nesse caso é que a existência natural do homem tornou-se a sua existência humana e a natureza se tornou, para ele, humana.

Assim, esse processo de superação é desencadeado pela atividade vital humana que, segundo Martins (2015), garante a existência não só da vida individual, mas de toda a sociedade que a sustenta, possibilitando ao homem construir sua história. Ou seja, o sujeito como resultado do aspecto biológico e social, ao se apropriar da cultura, se torna humano e se desenvolve.

Compreender o processo de humanização é um dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, cuja origem, segundo Rigon, Asbarh e Moretti (2016, p. 18), “está



no materialismo histórico-dialético, a partir das obras de Marx”, que destaca entre outras coisas, o papel central do trabalho no desenvolvimento humano e ainda:

O materialismo dialético não se limita a definir a concepção de gênero humano, ele indica também para quais são as máximas possibilidades existentes para a vida do homem, ou seja, busca compreender a essência do que é ser um homem. (CEDRO, 2008, p.20).

Desse modo, é possível entender que as necessidades humanas podem ser satisfeitas através de uma ação intencional, o trabalho, que permite ao ser humano desenvolver suas potencialidades máximas. Nesse sentido, Rigon, Asbarh e Moretti (2016, p. 18) ainda evidenciam que “o trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura”. Portanto, o trabalho é a atividade vital humana, que auxilia o sujeito a construir sua história e a garantir sua sobrevivência em sociedade.

Ainda, segundo Vázquez (1977, p. 187):

Essa atividade implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes: como resultado ideal e como produto real. O resultado ideal que se pretende obter existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente.

Assim sendo, toda ação humana tem um caráter consciente que pressupõe uma finalidade. A apropriação e a objetivação se efetivam, segundo Duarte (1993), pela produção e utilização de instrumentos, pela linguagem e pelas relações entre os seres humanos. Isso pressupõe uma significação social, mediada pelas ações dos indivíduos, uma vez que, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que estejam inseridos na história, consequência de apropriações das objetivações de gerações passadas, ou seja:

É pela relação entre apropriação e objetivação que se formam os significados abstratos, os conceitos, cujos movimentos virão apresentar a atividade mental interna que, elaborada socialmente, comporá a consciência do indivíduo. (MARTINS, 2015, p. 40).

A consciência permite o rompimento do plano biológico e o desenvolvimento de novas funções cognitivas. É a atividade consciente que diferencia o homem dos

animais e que favorece a pré-idealização de uma atividade e, conseqüentemente, a projeção de uma finalidade.

Nesse contexto, evidenciamos o uso de instrumentos, tanto entre indivíduos como animais, mas de forma rudimentar para esse último, uma vez que, ao fazer uso de certo instrumento por uma necessidade, como por exemplo<sup>16</sup> alcançar um cacho de bananas muito alto, o chimpanzé não guarda esse instrumento para uso futuro, característica essa que o diferencia dos seres humanos.

O indivíduo, ao fazer uso de um instrumento, amplia suas possibilidades de transformar a natureza e compartilha com o grupo social ao qual pertence essa conquista, fato este atrelado à satisfação de uma necessidade, que determina sua sobrevivência. Corroborando essa ideia, Rigon, Asbarh e Moretti (2016, p. 19) afirmam que:

Ao agir intencionalmente sobre a natureza, visando transformá-la de modo a satisfazer suas necessidades, produzindo o que deseja e quando deseja, o homem, ao mesmo tempo que deixa sobre a natureza as marcas da atividade humana, também transforma a si próprio constituindo-se humano.

Então, ao satisfazer uma necessidade, o sujeito transforma a natureza e se autotransforma e, como resultado desse processo, constitui-se efetivamente humano. Vygotski (2007, p.55) esclarece que “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”.

Assim, para objetivar-se na relação homem-natureza, o ser humano desenvolve suas capacidades e as propriedades que lhe garantem a humanização. Todavia, para que isso aconteça, é preciso que ele seja movido por necessidades, as quais só são consideradas tipicamente humanas, se possuírem uma intencionalidade, que está intimamente relacionada à atividade da consciência.

Este movimento postula um valioso conceito, o de atividade, que está vinculado à consciência, que representa a possibilidade do ser humano compreender o mundo como biológico e social. Assim sendo, o domínio da consciência sobre as ações determina o estabelecimento entre significados e sentidos.

---

<sup>16</sup> Exemplo utilizado com base no livro “Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico” de Marta Kohl de Oliveira (1997).

Os significados se estabelecem nas relações objetivas e são elaborados historicamente. Já os sentidos ocupam um lugar específico, adquirindo assim uma subjetividade. Segundo Martins (2015), os sentidos não perdem sua objetividade, pois permanecem com seu caráter social, mas também adquirem um caráter individual, que resulta da relação do indivíduo com o mundo. Assim, é o sentido pessoal que potencializa novas conquistas e significações mais adequadas para cada atividade desempenhada.

Com base nisso, e com preocupações atreladas a construção da consciência do subjetivo, Alexei Nikolaievich Leontiev elaborou a Teoria da Atividade, que pode ser considerada um dos desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural. Para Leontiev, as atividades humanas são entendidas “como formas de relação do homem com o mundo, dirigido por motivos, por fins a serem alcançados”. (OLIVEIRA, 1997, p. 96).

Sendo assim, a atividade tem um caráter consciente, em que o ser busca concretizar objetivos e transformar a sua realidade, movido por uma intencionalidade. A satisfação dessas necessidades possui uma relação intrínseca com a natureza, que corresponde às necessidades de ordem biológica, como alimentar-se e reproduzir-se, também comum aos animais. Por outro lado, quando o sujeito domina esse processo, surgem outras necessidades, especificamente humanas, pois, segundo Vázquez (1997, p.142), “a necessidade humana tem que ser inventada ou criada”.

Nesse processo, o sujeito constrói suas necessidades ao longo de sua vida social e da realidade em que está inserido, e estas estão vinculadas à atividade da consciência, a qual é movida por uma intencionalidade. Portanto, essa atividade se caracteriza como tipicamente humana.

Isso posto, podemos entender por atividade: “[...] Os processos psicológicos característicos por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (LEONTIEV, 2001, p. 68).

A atividade se materializa a partir de uma necessidade, que se objetiva no motivo e ele a direciona. Então, para que uma atividade se configure como tal, o seu motivo precisa coincidir com o objeto e, caso isso não aconteça, temos uma ação.

Um exemplo clássico de Leontiev (2001) que retrata isso é o de um estudante que se prepara para um exame, lendo um livro de história. Se um colega lhe avisa

que a leitura desse livro não será necessária para o exame, duas situações podem ocorrer: ou ele opta por continuar a leitura, revelando nesse caso que “o conteúdo do livro, era o que o incitava a lê-lo e constituía o motivo”. (LEONTIEV, 1978, p. 297). Em outras palavras, o objeto da atividade que era se apropriar do conteúdo do livro coincidiu com o motivo, portanto o estudante se encontrava em atividade.

No entanto, se ele optar por interromper a leitura do livro imediatamente, fica evidente que “O motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame. Aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler.” (LEONTIEV, 2001, p.68).

Nesse caso, a leitura do livro não se configurava como uma atividade para este estudante, ficando evidente que o motivo que o fazia ler era simplesmente passar no exame e não apreender o conteúdo do livro. “O fim da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler” (LEONTIEV, 1978, p. 297). Assim, o estudante estava desempenhando uma ação, ou seja, atingindo diretamente seu objeto. A partir desse movimento, também fica evidente que uma ação pode vir a se transformar em uma atividade.

Outro conceito fundamental para Leontiev é o de “motivos apenas compreensíveis” e “motivos eficazes”<sup>17</sup>. Para elucidar isso, ele também se baseia em um exemplo: digamos que uma criança precisa fazer seu dever de casa, mas ela adia essa tarefa ou, quando começa a fazê-la, se distrai com coisas externas. Mesmo que ela tenha consciência que precisa fazer seus deveres para obter boas notas para não envergonhar seus pais, este motivo é compreensível, mas não é eficaz.

No entanto, quando os pais dizem para a criança que ela não irá sair para brincar se não fizer seu dever, esse motivo é realmente eficaz. Claro que a criança quer tirar notas boas na escola, mas esse motivo é apenas compreensível, já a permissão para sair e brincar se torna um motivo eficaz. Para a criança que ainda está na transição entre a atividade principal do jogo e o estudo, isso é eficaz. Como o motivo de brincar não coincide com a apreensão do desenvolvimento de

---

<sup>17</sup> Existe uma dispersão na nomenclatura dada a esses motivos devido às diferentes traduções das obras desse autor, sendo que os “motivos apenas compreensíveis” também são denominados de “motivos-estímulos” e os “motivos eficazes” de “motivos geradores de sentido”.

apropriação do conteúdo desse estudo, ele não potencializa o desenvolvimento psíquico.

Passado um tempo, que pode variar de criança para criança, ela senta-se sozinha para fazer seus deveres, pois quer realmente tirar uma boa nota na escola. Então acontece uma mudança de motivo, o que era apenas compreensível se torna eficaz, ou seja, “ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto”. (LEONTIEV, 2001, p. 71).

Isso nos leva a compreender que o desenvolvimento da criança passa por estágios caracterizados pela sua atividade. O primeiro período que o autor destaca é a infância pré-escolar em que, segundo ele, a criança se descobre no mundo, principalmente através de jogos, quer dizer:

Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. (LEONTIEV, 2001, p. 59, grifos do autor).

Nesse estágio, a criança depende fundamentalmente dos adultos, pois suas necessidades vitais são satisfeitas por eles. Quando ela é colocada no jardim de infância, o papel da professora é essencial, uma vez que essa criança recorre a ela frequentemente, inclusive para mediar sua relação com outras crianças.

A passagem para o próximo estágio normalmente está condicionada à entrada da criança na escola, nesse momento as relações vitais se reorganizam, ela agora ocupa um lugar diferente na sociedade, ou seja, suas obrigações vão para além de seus pais e professores. Dessa forma, a criança tem a responsabilidade de estudar e fazer deveres de casa, o que possibilita a ela sentir-se ocupante de um lugar diferente na sociedade, ou seja, ocorre a transição para o lugar de estudante, conseqüentemente, para a atividade de estudo, desenvolvendo as funções psicológicas superiores.

O próximo estágio é a adolescência, quando a criança é inserida “nas formas de vida social que lhe são acessíveis”. (LEONTIEV, 1978, p. 290). Então, seus encargos não são mais infantis e isso acarreta que muitas vezes elas são igualadas aos adultos, pois agora há o aparecimento de uma atividade crítica e de novos interesses. Ainda, segundo Leontiev (1978, p.291),

do ponto de vista da consciência, esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica face às exigências, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos.

O adolescente vai se tornando um trabalhador, ou seja, o local que ele ocupa nas relações sociais é alterado, e novas responsabilidades são incitadas. No entanto, é pertinente ainda destacar que a passagem de um estágio para outro está condicionada às reais possibilidades oferecidas às crianças.

A evidência desses estágios de desenvolvimento e a explanação dos termos “atividade” e “ação”, são aqui muito pertinentes pelo fato de nossa pesquisa se remeter aos futuros professores que estavam realizando seu Estágio no Ensino Fundamental, trabalhando com crianças e adolescentes, cuja atividade é o ensino.

Como nosso foco está na passagem desses estagiários de aluno a professor, no próximo subitem discorreremos sobre alguns aspectos que tangem à formação de professores, aproximando de nosso referencial.

### 3.2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ser professor vai além de ensinar e cumprir exigências curriculares, é ter como atividade o ensino que, como atividade humana, é resultado de um processo histórico e cultural. Entendendo que o homem, ao estar inserido em uma cultura, dela se apropria e vai se constituindo como humano. As relações estabelecidas pelo professor, ao longo de sua formação, fundamentam sua prática docente e orientam seu trabalho. Para mais, é graças ao trabalho que o homem desenvolve plenamente suas capacidades. Essa ideia vai ao encontro de Engels (1999, p. 4), quando afirma que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Isso posto, o trabalho docente na perspectiva Histórico-Cultural constitui-se em atividade humana, quando busca satisfazer necessidades,

que permitem ao sujeito desenvolver e prolongar sua vida, algo só se torna objeto de uma atividade quando se encontra com uma necessidade, ou seja, quando um organismo vivo, o homem ou outro ser, necessita de algum elemento indispensável à vida, solicita sua satisfação a partir de necessidades. (LOPES, 2009, p. 88).

O homem atua na natureza e a modifica, dirigido pelas suas necessidades, determinadas pelo contexto em que está inserido. No entanto, uma atividade só se constitui como tal, quando existe um motivo que incite o ser humano e determine um fim, ou seja, apenas a manifestação de uma necessidade não é suficiente para realizar uma atividade.

Corroboramos a ideia de Lopes (2009, p. 89) que afirma que “a qualidade dos atos depende dos motivos”. Então, a ação de cursar as disciplinas de Estágio, de caráter obrigatório nos cursos de Licenciatura, só se constituirá como atividade para os futuros professores durante seu processo de formação inicial, se o motivo de realizá-la coincidir com o objeto, ou seja, se houver a apropriação de conhecimentos necessários para a docência.

Na perspectiva de Leontiev (1978), se os estagiários utilizarem o período do Estágio para seu pleno desenvolvimento, comprometidos em aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação e tentarem aliar teoria e prática, eles estarão em atividade. Por outro lado, se utilizarem esse período apenas como o cumprimento de uma exigência curricular, estarão realizando uma ação, que pode estar relacionada a outra ação ou a outra atividade diferente da que nos referimos aqui.

Os Estágios representam um momento de discussão, experimentação e até mesmo de insegurança, para aqueles que exercerão a futura profissão docente. Dessa forma, a relação que se estabelece nesse processo é dialética, uma vez que, “ao apropriar-se do que a humanidade já produziu culturalmente, o homem internaliza a cultura e se humaniza” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 82). Processo este, que deve estar presente no movimento do Estágio, uma vez que também representa a troca de conhecimentos entre professores, colegas e alunos.

Lembramos que a atividade principal do aluno é o estudo; e a do professor é o ensino. Nesse sentido, o futuro professor precisa apropriar-se de conhecimentos que lhe permitam compreender que cabe a ele, intencionalmente, organizar o ensino, ou seja, definir o conteúdo, os objetivos que quer alcançar, como realizar a avaliação de suas ações. E é a intencionalidade que vai caracterizar sua atividade, assim como toda atividade humana.

Para Leontiev (1978, p. 235), “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de

aquisição”. Portanto, a atividade humana consiste no processo de apropriação da cultura humana, da qual fazem parte os conhecimentos ensinados na escola, num movimento que vai do intersíquico para o intrapsíquico, originando as funções psíquicas humanas, que acontecem pelas relações sociais entre os homens.

As disciplinas de Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio devem oportunizar aos futuros professores transformar as atividades externas em internas no processo de aprendizagem da docência, por meio da apropriação de conceitos para subsidiar suas práticas na escola. Apoiados em Leontiev (1978, p.130) compreendemos que:

Consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é a apropriando-se da realidade que o homem a reflete através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente.

É nessa perspectiva que a dupla dimensão entre teoria e prática se faz presente de forma indissociável e auxilia o futuro professor a fazer uso dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso através das relações que vai estabelecendo nos encontros presenciais na universidade e com os professores e alunos da escola onde desenvolve as ações do Estágio. Ainda destacamos que esse processo se constitui como cíclico, uma vez que os professores também podem aperfeiçoar sua prática através das relações sociais que estrutura com seu grupo de interesse.

Portanto,

para que a atividade realmente potencialize o desenvolvimento do professor e do estudante, é preciso que o motivo da atividade de ensino coincida com o objeto da ação do professor, seu alvo; e que no caso do aluno também ocorra a coincidência do motivo da atividade de estudar com o objeto da ação do aluno (formar-se). (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 95).

Esse processo é necessário para que aluno e professor humanizem-se de forma que ocorra no educando o desenvolvimento do pensamento científico. Em relação a isso, Vygotsky (2007, p. 94), afirma que “o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico”.



De fato, o aprendizado escolar é sistematizado e, quando ocorre, promove o desenvolvimento do aluno, ou seja, produz algo novo. Assim, o aluno só vai aprender se forem lhe dadas condições necessárias para que isso ocorra. Daí a importância da formação do futuro professor comprometido com a aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, remetemo-nos ao que Vygotsky define como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)<sup>18</sup>, materializada nas funções psicológicas superiores que estão em processo de desenvolvimento. Ele (2007, p. 97) nos explica que:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Essa “distância” se constitui como cíclica, uma vez que o que a criança faz hoje com o auxílio de um indivíduo mais capaz, amanhã poderá fazer sozinha, ou seja, o que era potencial passa a ser real. Em vista disso, como dizem Moura et al (2016, p. 102): “Entender a escola como o lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente é necessariamente assumir que a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim”.

Isso nos remete à ideia de que é através da atividade de ensino do professor, organizada intencionalmente, que o aluno se apropria dos conhecimentos, se constituindo, assim, em atividade de aprendizagem para esse estudante.

Partindo desse pressuposto, segundo Vygotski (2007), esses conhecimentos podem se constituir tanto na vida cotidiana como no contexto da educação escolar, valemo-nos também das contribuições de Fraga (2017, p. 46) que, apoiada em estudos da Teoria Histórico-Cultural, explicita que:

Os conceitos formados na vida cotidiana são os processos que compõem os conceitos espontâneos no sujeito, são aprendidos por meio do contato com membros da família, com amigos mais experientes, bem como com a exploração do mundo. No caso dos conceitos científicos, estes são

---

<sup>18</sup> É importante destacar que nas obras de Vigotski aparecem diferentes traduções para esse termo, tais como: Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona do Próximo Desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Iminente, Zona de Desenvolvimento Imediato.

desenvolvidos através da formalização de regras, onde se ordenam e se sobrepõem a outros menos elaborados.

Fica evidente, portanto, que cabe à escola subsidiar a formação dos conceitos científicos nas crianças e nos adolescentes. Ocorre então um movimento cíclico: quando a criança formaliza um conceito na escola, que antes era espontâneo, ele se torna científico, e como ela se apropriou disso, este volta a ser um conceito espontâneo, ou seja, cotidiano.

Portanto, o processo de humanização se constitui quando o homem, inserido em determinado meio social, se apropria da cultura através das relações sociais que estabelece. Inseridos nesse contexto, objetivamos o desenvolvimento da educação pelo processo de formação e transformação da realidade e por todo movimento de apropriação de conceitos produzidos historicamente pela humanidade. Vygotski (2002, p. 118) esclarece que:

O aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Assim sendo, a atividade do professor se concretiza na atividade de aprendizagem do aluno, e esse movimento é dialético. O professor se constitui como educador que tem como função organizar seu ensino de forma apropriada para que o aluno aprenda, ao mesmo tempo em que este se apropria dos conhecimentos. Moura et al (2016, p. 110-111) destacam que: “Um ensino que promova a aprendizagem pressupõe o sujeito em atividade que lhe permita compartilhar significados, num contexto de “espaços de aprendizagem”, no qual a ação de quem ensina é fundamental [...]”.

Para que esse movimento se concretize, torna-se indispensável pensar no trabalho docente, o qual se objetiva nas condições subjetivas – a formação do professor – e nas condições objetivas – a estrutura do trabalho –, com base nas condições ofertadas para tal. As condições subjetivas são próprias do ser humano, o qual tem autonomia para constituí-las ao longo de sua vida.

O trabalho do professor é a atividade de ensino, cuja mira deve ser a aprendizagem do aluno. Todavia, nem sempre as condições objetivas e subjetivas

permitem ao professor estar em atividade, conduzindo-o à alienação. O processo de alienação ocorre quando há a ruptura entre significado e sentido, sendo que o significado dado socialmente, enquanto o sentido é algo pessoal, que nesse caso, representa o que motiva o trabalho do professor.

Basso (1998, p. 4) destaca que:

O trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação.

Assim, quando o professor atribui o sentido do seu trabalho à sua sobrevivência, ou seja, quando ele lhe confere tão somente um valor monetário, este não é o significado atribuído socialmente, ocorrendo, assim, a separação entre significado e sentido. Quando isso acontece, a qualidade do ensino é comprometida, uma vez que o professor não vê um motivo socialmente fixado para exercer sua profissão, não desenvolvendo novas capacidades, prejudicando seu enriquecimento subjetivo e autenticidade.

Como sabemos, a educação é a atualização histórica de cada indivíduo, e o educador é o que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana (PARO, 1999). Superar a alienação, inicialmente pode parecer um grande desafio, principalmente para os educadores já desmotivados e que estão inseridos em um ambiente que não lhe oferece as mínimas condições objetivas de realizar o seu trabalho. Assim, torna-se primordial para o futuro professor compreender o significado do trabalho docente, que se concretiza na organização do ensino por parte do professor, visando à apropriação de conceitos pelos alunos. Nesse sentido, Duarte (1993, p. 47-48) destaca que:

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

A relação entre objetivação e apropriação permite ao professor entender tanto o significado de ser docente como os motivos que devem garantir a aquisição de conceitos pelos educandos, considerando a escola como local privilegiado para esse fim. Portanto, é muito relevante se atentar para a formação inicial dos professores, em especial no momento do Estágio, quando eles estão se aproximando da prática docente e, mais especificamente, da atividade de ensino.

A ação de ser professor vai se caracterizando ao longo do desenvolvimento humano. E o trabalho é uma atividade vital para o desenvolvimento do homem. Na sociedade capitalista, o trabalho tal como é executado determina um processo de alienação, em que o homem é separado do produto do seu trabalho e, conseqüentemente, visto não como ser humano, mas como uma mercadoria, que pode facilmente ser substituída. Isso descaracteriza o homem e contribui para o esvaziamento de sua personalidade.

O professor, como trabalhador, se enxerga na mesma situação, no entanto, seu trabalho não se objetiva num objeto físico. Assim, o produto do seu trabalho revela-se na educação, que tem como intencionalidade a apropriação do movimento lógico-histórico da criação dos conceitos, de modo a levar os alunos a entender a necessidade que levou o homem a criar esse conceito. Quando esse processo se concretiza alienadamente, a qualidade do ensino ministrado pelo professor é comprometida e, conseqüentemente, isso interferirá na apropriação de conceitos pelos alunos.

Diante disso, a formação do professor se torna um fator decisivo para a organização do ensino, que deve ter uma intencionalidade bastante clara. Pressuposto este que desempenha relevante papel na ação educativa.

Então, indo ao encontro dos pressupostos teóricos aqui apresentados, no próximo capítulo nos deteremos a delinear os caminhos trilhados para a realização desta pesquisa.

#### 4 PROTAGONIZANDO O MOVIMENTO DA PESQUISA

A partir do referencial teórico apresentado anteriormente, que evidencia alguns pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural, baseando-se inicialmente na ideia de que o homem é um ser social que somente desenvolve suas características tipicamente humanas se inserido em uma cultura, passaremos a apresentar o movimento de nossa investigação.

Pesquisar em educação à luz dessa teoria é se apropriar de um método filosófico próprio de investigação, articulado ao materialismo histórico-dialético proposto por Marx, que evidencia “que o fenômeno estudado deve ser apresentado de tal modo que permita a sua apreensão em sua totalidade”. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 26-27).

Nessa ótica, fazer pesquisa é se fundamentar em um paradigma humanista, que se dirige ao processo de humanização do homem e que, ainda, segundo Cedro e Nascimento (2017, p. 18), “[...] determina como o problema é formulado e enfrentado”. O paradigma humanista admite uma unidade entre o sujeito com suas singularidades e o coletivo. Ele busca a passagem de uma para outra, para superar o que é, sem esquecer o que era, e estar sempre nesse movimento de transformação da realidade.

Fazer pesquisa nessa abordagem é compreender esse movimento como uma atividade humana, mediada socialmente, de forma a compreender a essência do fenômeno investigado, implicando na transformação de algo. Para a análise do fenômeno, Vygotski (1995) vê o método como indispensável, uma vez que ele se constitui no decorrer pesquisa, de modo a criar condições para que o processo se desenvolva, ou seja, ele não é uma estratégia metodológica, pois os critérios são estabelecidos conforme o andamento da investigação, nem antes nem depois. Nesse sentido, “A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da pesquisa”. (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

O método articula toda a pesquisa e manifesta-se em sua complexidade, desde os objetivos, o problema, o referencial teórico, a metodologia, a análise, as reflexões a partir das relações estabelecidas e das considerações. Vygotski (2007, p. 68) explicita que “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”. O método tem

um movimento da natureza sócio-histórica e, nessa direção, possibilita refletirmos que, para compreender como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio, é preciso entender o aluno numa dimensão passada e futura, ou seja, o que era, o que foi e o que poderá ser.

O processo de formação de futuros professores é complexo e dinâmico, por isso o Estágio ocupa um lugar de destaque nas relações que vão se constituindo ao longo desse período de experimentação, aprendizagem, teorização e prática docente, como sujeito que aprende, reaprende e se modifica de acordo com as relações sociais que estabelece ao longo de sua vida. O Estágio pode ser considerado como uma etapa fundamental para a formação integral dos licenciandos, uma vez que,

[...] traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais de espaço acadêmico a que está vinculado. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 113).

O Estágio não pode ser desvinculado das demais etapas do processo formativo do futuro professor, uma vez que representa a unidade da relação dialética entre o que se espera que o licenciando tenha apropriado de conhecimento para a docência e o que ele realizará no fazer docente. “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o Estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 112).

De encontro a isso, temos como cerne das discussões do cenário educacional dos últimos anos a dicotomia entre teoria e prática, que se estabelece nos cursos de Licenciatura, gerando muitas inquietações e interferindo consideravelmente no processo formativo. Nessas condições, manifestamos a motivação para essa pesquisa: conhecer aspectos voltados à formação dos futuros professores de Matemática no contexto do Estágio Curricular Supervisionado.

Para tanto, estabelecemos o seguinte objetivo geral: investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio.

Para contemplar esse objetivo, elencamos as seguintes ações investigativas:

- Conhecer aspectos que chamam atenção dos estagiários sobre a escola de Educação Básica.
- Identificar, a partir de observações, a compreensão dos estagiários sobre a atividade do professor.
- Compreender como os futuros professores se apropriam de um modo geral de ensinar Matemática.
- Identificar as percepções dos futuros professores em relação às contribuições do Estágio para sua formação.

Considerando o que foi disposto, destacamos que nos preocupamos até aqui em contextualizar a temática de nossa investigação, perpassando pelas pesquisas que destacam o fenômeno da formação de professores no Estágio, os primeiros cursos de Matemática que surgiram no Brasil, os cursos de licenciatura em Matemática em funcionamento até darmos ciência ao histórico do Curso de Matemática da UFSM, lócus desta investigação.

Ao contemplar esses aspectos, preponderantes para essa investigação que compuseram o capítulo 2, também foram desenvolvidos estudos visando ao aprofundamento teórico que subsidiasse a compreensão do objeto de investigação e posterior análise dos dados. Tais estudos compõem o capítulo 3.

Assim, adentramos nosso estudo no que se refere à disciplina, MEN 1100 - Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Matemática diurno da UFSM, a fim de contemplar as ações investigativas desta pesquisa. Pautadas nas Diretrizes Curriculares específicas para as Licenciaturas, mais especificamente, no Projeto Pedagógico desse curso, e realçando as normas de Estágio, contextualizaremos a temática desta investigação.

O Curso de Matemática da UFSM oferece duas disciplinas de Estágio em sua matriz curricular, sendo elas: MEN 1100 - Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental e MEN 1101 - Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio. Devido aos encaminhamentos que esta investigação foi tomando, optamos por analisar os dados produzidos na disciplina MEN 1100.

Para que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática estejam aptos a cursar a disciplina MEN 1100 faz-se necessário ter cursado todas as disciplinas da matriz curricular até o 6º semestre para o curso diurno; e 8º semestre, para o curso noturno. De acordo com o documento que rege as normas do Estágio Supervisionado em Matemática, ele se configura “em ser um espaço curricular

destinado à experimentação da prática docente ao futuro professor de Matemática, de acordo com a legislação em vigor”, cujos objetivos organizamos na Figura 1.

Figura 1 – Objetivos do Estágio Supervisionado em Matemática



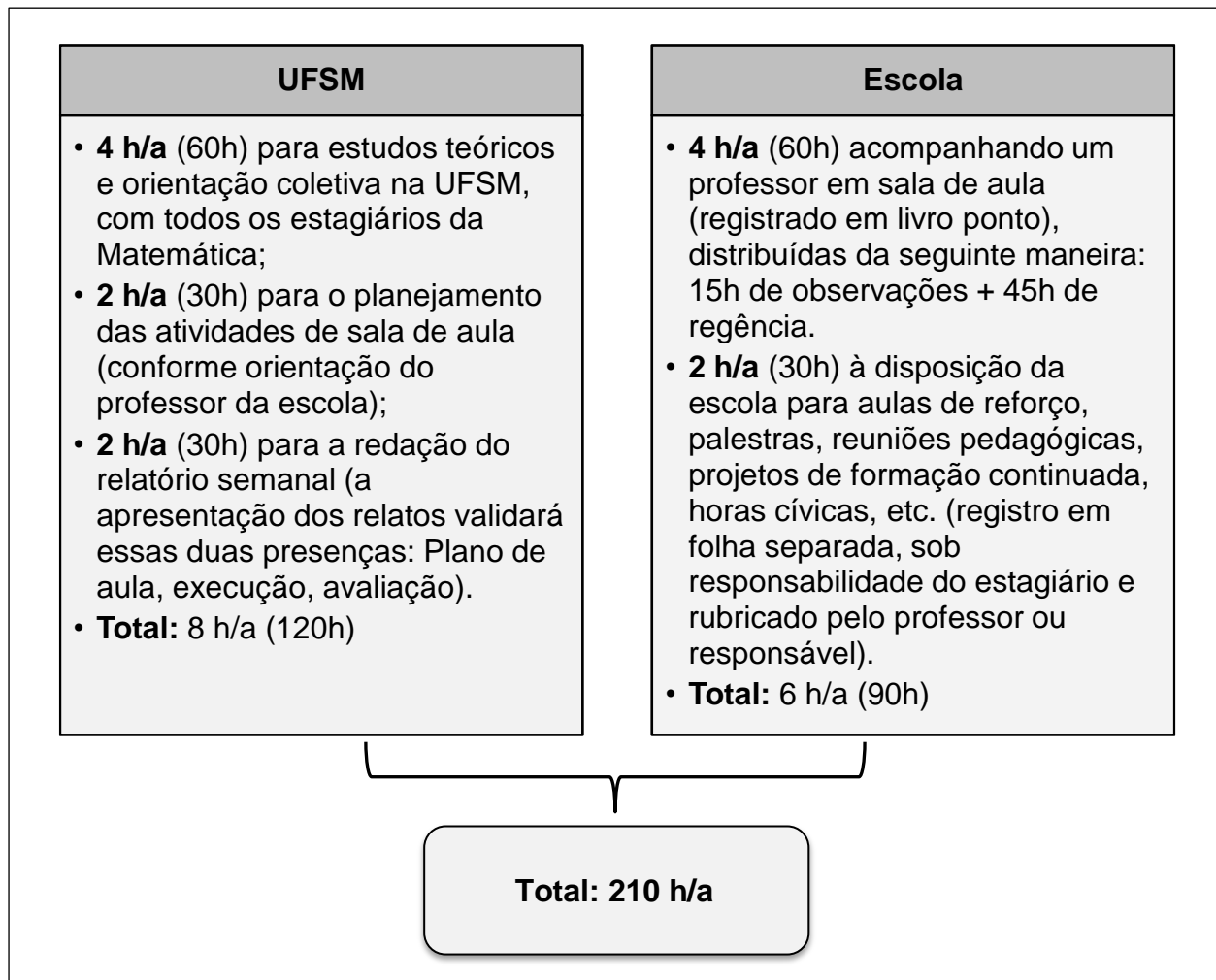
Fonte: Sistematização das autoras.

Respaldo nesses objetivos, justificam-se os encargos didáticos para Estágios Supervisionados obrigatórios, os quais foram determinados pela Pró-Reitoria de Graduação, da UFSM através da instrução normativa nº 01 de 26 de março de 2018. A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018), baseada nessa instrução normativa, publica o cômputo de encargos didáticos para Estágios Supervisionados obrigatórios, autorizados, para todos os cursos da UFSM, que oferecem a disciplina de Estágio.

Em relação ao nosso interesse de pesquisa que é o Curso de Matemática disciplina MEN 1100, esse documento explicita que ela deve perfazer um total de 210h, distribuídas em uma carga horária de 14 horas/semana, conforme mostra a Figura 2, e um número máximo de cinco alunos por professor.



Figura 2 – Distribuição de carga horária semanal da disciplina MEN 1100



Fonte: Sistematização das autoras.

Como podemos observar na Figura 2, essa disciplina tem uma carga horária total de 210 h/a divididas em dois momentos: na própria UFSM e na escola. Na UFSM, são h/a semanais que podem ser alocadas em um ou dois encontros, dependendo da disponibilidade de dias e horários dos estagiários matriculados na disciplina, bem como da professora responsável. Essas 4h/a destinam-se a estudos teóricos – estudos das temáticas concernentes ao curso e à formação do futuro professor – e a orientação coletiva na UFSM com todos os estagiários presentes – planejamentos, discussões de ações e encaminhamentos adotados pelos estagiários em suas ações na escola. Ao longo do semestre essas ações resultam em um total de 60h.

Também são destinadas 2h/a para que os futuros professores planejem suas ações a serem desenvolvidas, conforme orientação do professor da escola e as

enviem antecipadamente ao professor da disciplina de Estágio, a fim de receber sugestões, respaldos e, se necessário, fazer alterações. Esse movimento de desenvolver esse planejamento na escola pode ser desenvolvida tanto na escola junto com o professor de Matemática, como com o professor do Estágio ou individualmente e contabiliza 30h durante o semestre.

Por último, os estagiários dispõem ainda de 2h/a para a redação do relatório semanal de suas ações, que deve conter entre outras coisas, o planejamento das aulas e o relato da sua efetivação. Tudo resulta em mais 30h semestrais.

Segundo as normas de Estágio (2013, p. 5) da UFSM é dever do estagiário “elaborar e entregar o relatório final de Estágio, de acordo com os prazos indicados no calendário acadêmico da UFSM”. Normalmente este relatório é entregue no final do semestre letivo e deve atender algumas especificações, que constam no Anexo C. Assim, a carga horária da disciplina MEN 1100 a ser cumprida na UFSM totaliza 8h/a semanais e 120h durante todo semestre letivo.

Já a carga horária destinada à escola é organizada de dois modos: primeiro, em 15h, acompanhando um professor em sala de aula, sendo que destas, pelo menos 10h devem ser na disciplina de Matemática. Depois disso, é a vez das 45h de regência em sala de aula, em uma turma, com o acompanhamento de um professor de Matemática da escola, que pode assistir ou não às suas aulas. O professor de Estágio também o acompanhará pelo menos duas vezes durante o semestre na escola, a fim de fazer a avaliação. Essa carga horária de efetivas ações na escola totaliza 60h semestrais, as quais devem ser registradas em livro na escola. A UFSM possui um acordo com a Coordenadoria Regional de Educação mediante o qual disponibiliza um seguro para os estudantes quando entram em Estágio e eles assinam um termo de compromisso, outorgado entre escola, coordenação do curso e estagiário.

Ainda são destinadas 2h/a semanais para o desenvolvimento de outras ações na escola. Esse período favorece que o futuro professor possa conhecer e vivenciar outras experiências na escola, conforme acordado com o estabelecimento, como por exemplo ministrar aula de reforço, participar de palestras, reuniões pedagógicas, desenvolver projetos com estudantes e professores, participar de festividades da escola, etc. Estas horas deverão ser registradas pelos futuros professores em uma folha própria para essas ações e devem conter a rubrica do professor responsável, somando 30h durante o semestre. Assim, a carga horária na escola estima-se em 6h

semanais, totalizando 90h. Somando a carga horária na UFSM e na escola temos as 210h/a estipuladas na instrução normativa nº 01 de 26 de março de 2018.

Cabe retomar que, como são ofertadas por semestre até cinco vagas por turma e a demanda do semestre que esta investigação foi desenvolvida era de 10 acadêmicos, a disciplina MEN 1100 foi estruturada a partir de duas turmas. Diante disso, com o consentimento dos alunos, as ações referentes aos encontros presenciais na UFSM de 4h/a foram realizadas de forma coletiva.

Para criar condições para a análise do fenômeno que estava sendo estudado, centramos o movimento dessa pesquisa nos encontros presenciais de 4h/a que aconteceram na UFSM, que, como já explicitado, foram divididos em dois momentos, conforme organização do professor da turma: primeiro de estudos teóricos e segundo – que é onde nossa pesquisa insere-se efetivamente – de orientação coletiva, quando os estagiários puderam compartilhar suas experiências na escola, emoções, relatar como havia sido o planejamento e o desenvolvimento da aula, se se foi realizado de maneira satisfatória, se houve imprevistos. Portanto, destacamos que esse momento foi único e foi compartilhado com todo o grupo de dez estagiários e com as professoras da disciplina, o qual permitiu discussões sobre a prática docente.

Foi durante esse espaço, que pudemos realizar nossa pesquisa. Ao mesmo tempo em que a pesquisadora produzia os dados para esta investigação, também interagia com os futuros professores na situação de docente orientada<sup>19</sup>, desenvolvendo algumas ações durante o primeiro semestre de 2017, dentre as quais uma, mais tarde, será incorporada à análise desta investigação.

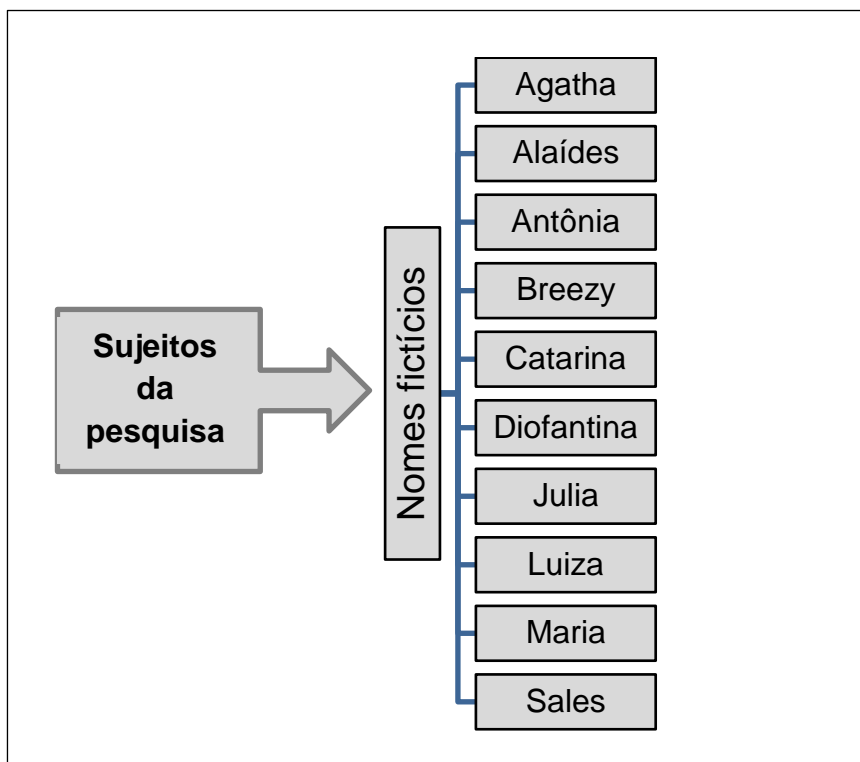
Cumpramos agora dar a conhecer os sujeitos desta pesquisa. Como já destacado, ela se desenvolveu no cenário de uma disciplina do curso de Licenciatura em Matemática diurno da UFSM, MEN 1100, com dez acadêmicos regularmente matriculados e vinculados ao curso de Licenciatura em Matemática. Todos aceitaram colaborar com a pesquisa e, por isso, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice – A).

Na Figura 3, apresentamos os sujeitos da pesquisa, garantindo seu anonimato, por meio de nomes fictícios, escolhidos pelos próprios acadêmicos, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFSM).

---

<sup>19</sup> A situação de docente orientada se deu através da disciplina APG 1863 - Docência orientada, a qual se configura como uma exigência para os acadêmicos que recebem bolsa CAPES.

Figura 3 – Sujeitos da pesquisa



Fonte: Sistematização das autoras.

Para possibilitar todo o desenrolar do processo de investigação e atingir o objetivo proposto, alguns elementos foram importantes para subsidiar a produção de dados a serem analisados: o diário de campo da pesquisadora, a gravação em áudio dos encontros, os relatórios dos estagiários e uma sessão reflexiva.

O diário de campo organizado pela pesquisadora contém a descrição de cada encontro, bem como seu desenvolvimento, observações relevantes e acontecimentos inesperados. Concomitantemente com esse instrumento, foi utilizado um gravador, o qual registrou as discussões de todos os 15 encontros de 4h/a. Foram analisados, também, os relatórios de Estágio desenvolvidos pelos alunos. A partir desses procedimentos, emergiram quatro unidades de análise que compuseram o fenômeno investigado, sendo elas: sobre a escola e sua organização; sobre a docência; sobre tornar-se professor; e sobre o Estágio.

Na perspectiva de Ibiapina (2008), baseada em Luria, foi estruturada uma sessão reflexiva (Apêndice B) – método de pesquisa que vai além da observação – que permitiu longas conversas em pequenos grupos, com o objetivo de haver trocas de opiniões sobre determinado problema. Assim sendo, a sessão reflexiva, estruturada a partir das quatro unidades de análise que emergiram dessa

investigação, buscou complementar os procedimentos já adotados e propiciar aos futuros professores um momento de reflexão, ancorados nas ações realizadas nas escolas.

Pautadas nesses instrumentos, elencamos episódios, que emergiram desse estudo, que, segundo Moura (2000, p. 60), “poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora”. Assim,

por meio dos episódios, temos não apenas a organização dos dados, mas, sobretudo, um modo de exposição que recompõe o fenômeno na sua totalidade, em uma nova síntese, explicitando o movimento lógico-histórico da pesquisa e os modos de ação para a compreensão teórica do objeto [...]. (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 68).

No caso deste trabalho, os episódios têm a intenção de apresentar as manifestações dos estagiários, acerca da prática docente. Por isso, ao apresentá-los, juntamente com as cenas que os compõem, optamos por garantir a totalidade do fenômeno que nos propusemos a investigar. Nesse sentido, em alguns momentos aparecem nas cenas as marcações “...” ou (...), o que indica que alguma parte foi suprimida por se tratar de algum aspecto pessoal dos alunos ou porque, no momento da transcrição, não foi possível entender o diálogo, já que algumas vezes acontecia de um ou mais estagiários manifestarem ao mesmo tempo as suas experiências.

Salientamos, ainda, que a escolha dos episódios e das cenas contemplou as quatro unidades de análise elencadas neste estudo. Na perspectiva de Vygotski (2008, p. 5), o termo unidade refere-se “[...] a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem perdê-las”. Assim, o método de análise por unidades permite o estudo em sua totalidade e, no caso deste estudo, as unidades de análise visam possibilitar compreender o objeto de estudo, ou seja, o processo de formação do professor de Matemática durante o Estágio Supervisionado.

O Quadro 10 sintetiza todo o movimento de produção de conhecimento desta pesquisa, retratado ao longo desse capítulo.

Quadro 10 – Desenho da pesquisa

Objetivo geral	Ações investigativas	Fontes de produção de dados	Encaminhamentos metodológicos	Unidades de análise
<p>Investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer aspectos que chamam atenção dos estagiários sobre a escola de Educação Básica</li> <li>- Identificar, a partir das observações, a compreensão dos estagiários sobre a atividade do professor</li> <li>- Compreender como os futuros professores se apropriam de um modo geral de ensinar matemática</li> <li>- Identificar as percepções dos futuros professores em relação às contribuições do Estágio para sua formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diário de campo</li> <li>- Áudio gravação</li> <li>- Relatórios desenvolvidos pelos alunos</li> <li>- Sessão Reflexiva.</li> </ul>	<p>Acompanhamento dos encontros presenciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sobre a escola e sua organização</li> <li>b) Sobre a docência</li> <li>c) Sobre tornar-se professor</li> <li>d) Sobre o Estágio</li> </ul>

Fonte: Sistematização das autoras.

Apresentaremos no capítulo a seguir, as unidades de análise reveladas nessa investigação, buscando subsídios para alcançar nosso objetivo geral.





## **5 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE**

Como já explicitado, os dados aqui apresentados decorrem do processo de formação de futuros professores no âmbito da disciplina MEN 1100 - Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental, e foram organizados em quatro unidades de análise: sobre a escola e sua organização; sobre a docência; sobre tornar-se professor e sobre o Estágio. Como parte dessas unidades, destacamos os episódios e as cenas que as compõem, organizadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Sistematização dos dados da pesquisa

<b>Unidades de análise</b>	<b>Episódios</b>	<b>Cenas</b>
<b>Unidade 1 Sobre a escola e sua organização</b>	<b>Episódio 1:</b> Organização e espaço físico da escola	Cena 1.1 – Particularidades das escolas
		Cena 1.2 – Normas da escola
	<b>Episódio 2:</b> Recepção dos estagiários	Cena 2.1 – Se sentindo professor
		Cena 2.2 – Desconforto inicial 1
		Cena 2.3 – Desconforto inicial 2
	<b>Episódio 3:</b> Compromisso com o estudante	Cena 3.1 – Condições objetivas
<b>Unidade 2 Sobre a docência</b>	<b>Episódio 4:</b> Relação professor/aluno	Cena 4.1 – Aprendendo com os professores
	<b>Episódio 5:</b> Estratégias de ensino	Cena 5.1 – Modos de organizar o ensino
<b>Unidade 3 Sobre tornar-se professor</b>	<b>Episódio 6:</b> Conhecer os alunos	Cena 6.1 – Diversidades dentro da sala de aula
	<b>Episódio 7:</b> Medo inicial/ Insegurança	Cena 7.1 – Aprendendo na docência
	<b>Episódio 8:</b> Motivar os alunos	Cena 8.1 – Buscando o diferente
	<b>Episódio 9:</b> Organização do ensino	Cena 9.1 – Buscando modos de organizar o ensino 1
		Cena 9.2 – Buscando modos de organizar o ensino 2
	<b>Episódio 10:</b> Encontrar modos de domínio de classe	Cena 10.1 – Necessidade do silêncio
	<b>Episódio 11:</b> Preocupação com a aprendizagem dos alunos	Cena 11.1 – Organizando o ensino intencionalmente
<b>Episódio 12:</b> Superando os desafios	Cena 12.1 – Se tornando professor	
<b>Unidade 4 Sobre o Estágio</b>	<b>Episódio 13:</b> Em busca de uma síntese	Cena 13.1 – O que é ser professor

Fonte: Sistematização das autoras.

Entendendo que estas unidades podem nos ajudar a compreender como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio, apresentaremos neste capítulo as quatro unidades de análise elencadas nesse estudo.

## 5.1 UNIDADE 1 – SOBRE A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO

Nesta unidade, nos deteremos a olhar para a organização da escola em que os acadêmicos realizaram seu Estágio. Vamos conhecer esse espaço, o modo como os estagiários foram recebidos, a maneira como os seus alunos eram acolhidos, enfim aspectos que chamaram atenção dos estagiários sobre a escola de Educação Básica, uma vez que isso pode revelar as suas compreensões sobre o espaço escolar. Para isso, elencamos três episódios que contemplam as falas dos estagiários, divididos em cenas, conforme Figura 4.

Figura 4 – Organização da unidade 1

<b>UNIDADE 1</b> SOBRE A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO	<b>Episódio 1:</b> Organização e espaço físico da escola	Cena 1.1 – Particularidades das escolas
		Cena 1.2 – Normas da escola
	<b>Episódio 2:</b> Como são recebidos na escola	Cena 2.1 – Se sentindo professor
		Cena 2.2 – Desconforto inicial 1
		Cena 2.3 – Desconforto inicial 2
	<b>Episódio 3:</b> Compromisso com o estudante	Cena 3.1 – Questões sociais

Fonte: Sistematização das autoras.

### 5.1.1 Episódio 1 – Organização e espaço físico da escola

Como uma das primeiras ações dos estagiários se refere a conhecer o espaço onde irão atuar, discorreremos nesse momento sobre o que os futuros professores manifestaram sobre a escola em que estavam inseridos. Lembramos

que essas manifestações se deram ao longo dos encontros da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, mais precisamente no segundo momento da aula, em que os estagiários manifestavam o que acontecia na escola.

Destacamos, ainda, que o campo de atuação desses dez estagiários resume-se à contingência de seis escolas, sendo que quatro acadêmicas atuavam na escola 1, dois na escola 2 e o restante se dividiu em mais 4 escolas, sendo um por cada, como podemos ver no Quadro 12.

Quadro 12 – Relação das escolas que os acadêmicos realizaram seu Estágio

<b>Escola 1</b>	Agatha
	Catarina
	Luiza
	Maria
<b>Escola 2</b>	Alaídes
	Breezy
<b>Escola 3</b>	Antônia
<b>Escola 4</b>	Diofantina
<b>Escola 5</b>	Julia
<b>Escola 6</b>	Sales

Fonte: Sistematização das autoras.

Neste primeiro episódio, elencamos duas cenas ocorridas em momentos diferentes para mostrar como era a organização e o espaço físico da escola em que os acadêmicos realizaram seu Estágio. A cena 1.1 descreve o primeiro momento da sessão reflexiva.

### **Cena 1.1 – Particularidades das escolas**

**Descrição da cena 1.1** – No processo de conhecer a organização e o espaço físico das escolas onde os acadêmicos realizaram seu Estágio, estruturamos o primeiro questionamento da sessão reflexiva, que pairava sobre a seguinte questão: o que mais chamou a atenção de vocês quando foram conhecer a escola e sua organização? Essa cena foi composta a partir das respostas, em forma oral, as quais foram expostas a todo grupo.

**Pesquisadora:** O que mais chamou a atenção de vocês quando foram conhecer a escola e sua organização?

**Professora 1:** Quando vocês inicialmente não conheciam a escola, não tinham experiência

*ainda, o que marcou assim as primeiras impressões da escola?*

**Catarina:** *O que me chamou a atenção foi o tamanho das salas que são muito pequenas pra tanto aluno, bem compacto caminhar ali por dentro, um pouco difícil, também o tamanho da escola para o tanto de alunos que tem. Outra questão foi a participação dos pais na escola, tanto que no dia das mães, os pais que deram os prêmios das rifas, uma mãe que era pintora deu um quadro para sortear na rifa. Na minha época escolar os pais não eram participantes na vida dos alunos. Então, os pais são bem participativos na vida da escola, os professores conhecem os pais dos alunos.*

**Professora 1:** *Mais alguém quer comentar sobre o que chamou atenção na escola?*

**Julia:** *Pra mim o que chamou atenção foi em relação à organização dos horários, porque a escola era de turno integral, daí os alunos dos anos finais tinham aulas nas segundas e quartas e sextas o dia inteiro e nos anos finais nas terças e nas quintas, também a relação entre os professores era muito boa e entre os professores e os alunos também. O que mais me chamou atenção também foi a diretora, que ela fazia assim bastante coisa na escola, ela até abriu uma valeta um dia que eu estava lá, limpou o chão com lava jato, ela fazia bastante coisa que na verdade não era função dela. E também os alunos, quando precisava ajudar a organizar alguma coisa, eles sempre estavam bastante dispostos a fazer isso. As salas eram bastante pequenas, o número de alunos também era bastante reduzido, mas tudo bem organizado.*

**Professora Lis:** *Eu não conheci a escola ainda que a Julia fez Estágio, mas só pelos relatos eu já imagino como é.*

**Julia:** *É muito boa, sabe, eu tinha falado que eu queria fazer lá em Agudo, mas depois que eu fiz ali, meu deus, adorei ali, muito bom mesmo.*

**Professora 1:** *Quem mais gostaria de comentar?*

**Antônia:** *Eu, quando fui a primeira impressão que eu tive, eu achei a escola bem organizada, porque eu fui durante o período de aula e não tinha nenhum aluno fora da sala, tudo bem certinho, o que chamou atenção quanto a organização que eles cobram bastante dos alunos qualquer probleminha que dava, a direção chamava os alunos e os pais também para discutir.*

**Professora Lis:** *Acho que na escola 3, assim como na escola 1, também tem essa característica, dos pais serem bastante presentes.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa primeira cena que compõe nosso episódio 1, quando somos colocados a pensar sobre a organização das escolas, primeiramente destacamos o que tange ao tamanho das salas, evidenciado nas respostas das acadêmicas Catarina e Júlia.

Embora as salas de aula da escola de Catarina e da Júlia fossem pequenas para comportar tantos alunos, as da escola da Julia continham um número reduzido deles. Ainda, essa estagiária atentou para o fato de a escola onde fazia estágio além de ser de tempo integral, portanto havia ali a ampliação da jornada escolar dos estudantes, “os alunos dos anos finais tinham aulas nas segundas e quartas e sextas o dia inteiro e nos anos iniciais nas terças e nas quintas”, ela era também rural, o que lhe atribuíam particularidades bem diferenciadas, se comparada com as demais escolas. Essas diferentes possibilidades de organização da Educação Básica chamaram a atenção, visto não serem um tipo de escola, até então, conhecida por todos.

O comprometimento dos pais com a escola também mereceu destaque nas falas das estagiárias Antônia e Catarina, lembrando ainda essa última do seu tempo de escola, quando havia pouco envolvimento deles. Esse envolvimento de hoje foi visto por ela como algo positivo da escola, pois a aproximação entre a escola e a família, entendida, são elementos essenciais para o desenvolvimento das crianças. Lembramos de Vygotski (1984, p. 87) que afirma que:

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola.

Os pais desempenham um relevante papel na vida escolar de seus filhos, pois o apoio deles nas tarefas escolares faz com que a escola seja uma comunidade, engajada em contribuir com o desenvolvimento dos estudantes. Assim, a fala de Catarina traz indícios que ela compreendeu esse fato como primordial.

Além dos aspectos citados, Antônia apontou ainda a organização da escola, ao dizer que *“a primeira impressão que eu tive, eu achei a escola bem organizada”*. Esse aspecto fica evidente também na cena 1.2, referente à apresentação de um trabalho proposto no período da docência orientada.

### **Cena 1.2 – Normas da escola**

**Descrição da cena 1.2** – O contexto dessa cena insere-se em uma proposta de trabalho feita pela pesquisadora juntamente com as professoras de Estágio, que consistiu em uma das ações como docente orientada no final do primeiro semestre letivo de 2017. No primeiro momento, foi apresentado um vídeo para a turma de estagiários, intitulado “ser professor”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Uiv2A-XF0eQ>>. A partir do vídeo e de todas as experiências vivenciadas durante o Estágio, os alunos deveriam encontrar um modo de representar como estava sendo o Estágio para eles. Para isso, pedimos para se reunirem em duplas e utilizarem os materiais disponibilizados sobre a mesa, sendo eles: jornais, revistas, EVA, papel pardo, folhas de ofício, caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera, canudinhos, durex de diferentes cores, tesoura, cola e régua. Por último, eles deveriam fazer a socialização, apresentando a atividade para os colegas. Como a opção pelo material a ser produzido foi dos acadêmicos, alguns se organizaram por escola em que atuavam, outros por afinidade e também individualmente. Nessa cena, trouxemos um recorte dessa atividade, mais precisamente no que se refere às falas dos acadêmicos que atuavam na escola 1, que optaram por fazer juntos um cartaz.

**Alaídes:** *Bom a gente fez um cartaz mais ou menos esperado o que a gente viveu lá na escola, começando por etapas e passando até chegar no final.*

**Breezy:** *A gente misturou um pouco a minha vivência com a vivência dele. Algumas coisas aconteceram no meu e no dele não, mas a maioria.*

**Alaídes:** *Aconteceu nos dois.*

**Breezy:** *Em comum.*

**Alaídes:** *Então, começou quando a gente conheceu a escola que a gente chegou lá e se impressionou com ela, tipo a gente pensou que era um quartel. Até a gente teve que mudar tipo ter mais postura.*

**Breezy:** *Eu já estou acostumado, então...*

**Alaídes:** *Não mexer no celular...*

**Breezy:** *É a parte que mais assim foi a parte da disciplina que tem muita disciplina lá. Eu pelo menos passei em outro colégio antes, então a diferença é gigante de um pro outro, justamente por causa da disciplina, algumas coisas são um pouco exagerada assim, na questão de não poder usar o celular porque o celular também pode ser integrado dentro da sala de aula de alguma maneira e isso lá não há a possibilidade de fazer isso. Mas a parte ali da disciplina eu vejo que precisa realmente porque se não você não consegue ter controle, você não consegue ter uma hierarquia ali dentro, você não consegue ter controle sobre eles.*

**Alaídes:** *E depois que passou o tempo, a gente percebeu que não era tão quartel, tinha as regras que todo mundo seguia, só que não era tão assim...*

**Breezy:** *Tinha flexibilidade em muita coisa assim, não era totalmente.*

**Professora 1:** *Eu acho que o que vocês estão falando é muito importante, porque tem aquela coisa que às vezes a gente observa quando vai observar aula, nas práticas de observação, a gente assiste um pedaço da aula e aí você vai com uma imagem, mas depois quando você começa a conhecer como é realmente a realidade, o que acontece, você consegue ver os outros lados.*

**Professora Lis:** *E compreender o porquê daquilo ali.*

**Breezy:** *O porquê daquilo principalmente. Aí depois veem a parte das refeições, que a gente não sabia. Eu pelo menos quando entrei eu não sabia que eles comiam lá dentro e a maioria do pessoal vai justamente por causa disso também. Eu quando comecei eu nem entendia muito assim, aí quando uma menina precisou sair mais cedo e o pessoal ficou insistindo para ela sair e ela dizia “não, não vou, eu consigo ficar, estou com dor de cabeça, mas eu fico”. Aí que eu fui entender que era por causa da comida, que já estava próximo do horário, então só depois que comesse ela ia embora, então ela comeu e foi embora.*

**Alaídes:** *E o que vê de diferente das outras escolas que a gente notou tipo, eles comem, eles lavam, eles limpam a cozinha, eles que fazem tudo, só não fazem comida, porque eles estão em aula, mas o resto eles fazem tudo.*

**Breezy:** *Mas o resto eles têm que limpar, já aprendem, é uma maneira também de ensinar que tem obrigações também e deveres.*

**Alaídes:** *E cada dia é um que varre, eu fui lá no refeitório, ah hoje é teu dia de varrer e também é dia de outro ficar com a pazinha.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa cena verificamos que uma das coisas que chamou atenção de Alaídes foi o modo como se estruturava a organização da escola, a qual ele comparou a um quartel, com normas bastante rígidas. Para Breezy, essa organização pareceu normal, já que seu ofício é ser militar, e ainda justificou que foi justamente por esse fato – da escola ser bem organizada estruturalmente e com normas rígidas com seus alunos – que ele optou por ela. Ainda ressaltou que, antes de iniciar o Estágio, tinha intenção de fazê-lo em outra escola, o que já fora por ele narrado nas primeiras aulas de Estágio (diário de campo da pesquisadora – 03/04/2017), mas, ao ouvir o relato de Alaídes, que já tinha escolhido por fazer Estágio nessa escola, decidiu trocar, por ela por se aproximar mais de suas expectativas.

Em um primeiro momento, parece que Alaídes ficou um pouco surpreso com a organização da escola, entretanto sua fala expressa que, com o passar do tempo foi entendendo, que aquelas normas adotadas eram importantes para seu funcionamento, principalmente quando enxergou como positivo as responsabilidades atribuídas a cada um dos estudantes, pois *“E cada dia é um que varre, eu fui lá no refeitório, ah hoje é teu dia de varrer e também é dia de outro ficar com a pazinha. E cada dia é um que varre, eu fui lá no refeitório, ah hoje é teu dia de varrer e também é dia de outro ficar com a pazinha”*.

Entendemos a organização da escola como um aspecto relevante, como colocam Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 316):

A organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.

Diante disso, é possível inferir que as normas que compõem esta escola se tornaram determinantes para que os estagiários pudessem tanto conhecer melhor essa realidade e assim vivenciá-la, como observar que os estudantes que ali se encontravam, ao se colocarem no movimento de ajudar na melhor gestão da escola, tornavam-se responsáveis por ela.

Cabe ressaltar que como essa escola era profissionalizante, tinha uma característica bem peculiar principalmente em relação aos alunos, alguns jovens que já eram pais e mães, que estudavam e trabalhavam. Além disso, a escola se deparava com outras questões decorrentes do contexto social de onde advinham esses estudantes, que em sua maioria eram de baixa renda.

Para finalizar esse episódio, destacamos que a diversidade dessas escolas, principalmente as que possuíam características diferentes das conhecidas pelos outros estagiários, desencadearam muitos questionamentos sobre seu funcionamento (diário de campo da pesquisadora, 12/06/2017), em especial no caso da escola profissionalizante, Escola 2 (estagiários Alaídes e Breezy) e da de educação no campo, Escola 5 (estagiária Julia). Embora a vivência dessas especificidades tenha sido desses três futuros professores, o fato de compartilharem com o grupo permitiu a todos reflexões sobre diferentes realidades.



A partir disso, podemos inferir que conhecer e compreender a organização do espaço onde irão intervir é fundamental, uma vez que esses aspectos podem influenciar consideravelmente na prática dos estagiários, preparando-os para superar dificuldades que possam vir a surgir nesse percurso.

### 5.1.2 Episódio 2 – Recepção dos estagiários

Neste episódio, apresentaremos alguns aspectos sobre como os estagiários foram recebidos pela escola (equipe diretiva, demais professores e alunos), bem como sua relação com toda comunidade escolar. Para isso, selecionamos três cenas, duas que se referem ainda ao primeiro questionamento da sessão reflexiva, e a terceira traz um excerto de uma aula. A cena 2.1 retrata a sessão reflexiva, como podemos ver a seguir.

#### Cena 2.1 – Se sentindo professor

**Descrição da cena 2.1** – O contexto desta cena é o mesmo da cena 1.1, em que evidenciamos como problema o primeiro questionamento da sessão reflexiva: o que mais chamou a atenção de vocês quando foram conhecer a escola e sua organização? Destacamos, nessa cena, as falas que remetem ao modo como as escolas acolhem seus estagiários.

**Diofantina:** *Primeiro a recepção, que eu fui antes do ano começar, fui em dezembro do ano anterior à escola. A recepção quando eu cheguei lá, eu pensei que por ser uma escola central que ia muitos estagiários e a escola não recebe estagiários, é muito poucos, tinha eu e mais uma só.*

**Professora 1:** *Não que não queiram...*

**Diofantina:** *Não que não queiram, mas achei que seria que nem a escola XXXXX que normalmente recebe muito estagiário por ser bem central e não era, era bem poucos estagiários. A recepção da supervisora que cuida de todos os estagiários foi maravilhosa, qualquer coisa ela ajudava, o secretário quando eu pedi o PPP ele me entregou, foi muito bom o trato deles comigo e também de não ser a estagiária, sempre quando eu cheguei lá e a diretora um dia foi lá olhar o reforço, e perguntaram, onde está a professora estagiária? [e a diretora respondeu] Não, ela é professora. O trato deles era muito bom, tanto é que tenho vínculo com a escola até hoje vou lá visitar os alunos.*

**Sales:** *O que mais me chamou atenção na escola foi o acolhimento, que foi uma das coisas que mais me chamou atenção e aquele clima bem aconchegante na escola, com os alunos e professores se conheciam bastante. Os professores conheciam os pais, a família, então isso foi uma das coisas que mais me chamou bastante atenção e o acolhimento mesmo, eu ficava na sala dos professores também com os demais professores, bem tranquilo acho que isso foi muito importante.*

**Agatha:** *Na escola 1, foi mais ou menos o que as gurias já falaram.*

**Alaídes:** *O nosso também teve o acolhimento (...).*

**Breezy:** *Comida, lanche, parecia que a gente era professor mesmo, (...) tranquilo assim.*

Nesta cena, começamos pelos estagiários que destacaram a cordialidade da escola quanto à recepção. A estagiária Diofantina relatou ter ficado bastante surpresa, pois acreditava que, por se tratar de uma escola localizada na área central, haveria muitos estagiários atuando lá e, pelo contrário, eram poucos. Além disso, também destacou que sempre foi muito bem recebida pela escola e que, quando precisava de alguma coisa, era atendida, como, por exemplo, ter acesso ao PPP da escola, o que muitas vezes não acontece, pois algumas escolas são mais resistentes em entregar ou até mesmo em mostrar esse documento. Ela também atentou para outro fato que considerou relevante: o modo como era vista pela equipe diretiva, não como a estagiária de Matemática e, sim, como a professora, aspecto esse, de que ela parece sentir bastante orgulho.

Ainda quanto ao acolhimento positivo, temos os casos dos estagiários, Alaídes e Breezy, ambos da escola profissionalizante. Eles relataram terem sido muito bem acolhidos, assim como Sales, e destacaram o clima aconchegante na escola, no que tange à relação entre alunos, professores e pais. O fato de ele poder frequentar a sala dos professores normalmente foi muito relevante, pois, embora não explicasse o porquê, a sua fala deixa transparecer que poder estar naquele espaço já o fazia se sentir professor. Ele ressaltou ainda ter sido muito gratificante poder compartilhar de um ambiente aconchegante em que professores e alunos se conheciam bem e os professores conheciam as famílias de seus alunos, bem como possivelmente suas realidades.

Leontiev (1978) nos explica que o sujeito vai se constituindo a partir das relações que estabelece com os outros. Nessa perspectiva, o modo como os estagiários são recebidos e tratados na escola vai sendo determinante para estabelecer essas relações e, conseqüentemente, para ir compreendendo o que é ser professor. Contudo nem sempre essas relações são somente positivas, caso das cenas seguintes que retratam situações que deixaram alguns estagiários desconfortáveis.

## Cena 2.2 – Desconforto inicial 1

**Descrição da cena 2.1** – Damos continuidade ao movimento da cena 1.1 e 2.1 que se estruturam a partir do primeiro questionamento da sessão reflexiva, que se configura como: o que mais chamou a atenção de vocês quando foram conhecer a escola e sua organização?

Nessa cena, os futuros professores relataram aspectos que lhe causaram certo desconforto.

**Maria:** *Com relação mais a recepção no começo parecia tudo muito lindo e maravilhoso, mas depois começou a acontecer algumas coisas, parecia que ele meio que de certa forma privilegiavam algumas, eu não sei o que era, mas tipo pra nós da Matemática não podia nem ficar na sala dos professores, agora para os outros tipo de ciências, a fica lá conversando, batendo papo e tudo bem sabe, foi uma coisa que pesou. É bem interessante porque até no começo eles pareciam, a tudo bem.*

**Catarina:** *É não eram todos os professores que tinham essa regra com estagiários (...), mas como era uma maioria que pensava isso, a gente só entrava quando eles pediam pra gente entrar e conversar.*

**Pesquisadora:** *Mas não foi no início que vocês se depararam com essa situação, foi feito uma reunião para decidir isso. E antes quando vocês podiam entrar na sala vocês eram bem recebidos?*

**Maria:** *Não, a gente nunca foi mal recebido, sabe, só a gente não entendeu o motivo do porquê não, porque a desculpa que eles deram é que tinha alguns estagiários que ficavam o dia inteiro, mas nós íamos assim 10 minutinhos, nem 10, era só um pouquinho antes da aula começar ou no recreio quando tinha aula depois.*

**Catarina:** *Lembrei da questão do dia das mães, que a gente foi declamar o poema e a diretora chamou a professora Luiza, e disse: “ah, achei que tu eras professora.”*

**Pesquisadora:** *Mas tirando esse fato, vocês sempre foram...*

**Catarina:** *Sim.*

**Professora 1:** *Mas acho que essa questão que aconteceu é uma questão pontual interna entre algumas pessoas.*

**Agatha:** *Mais questão da direção, porque os professores não eram assim.*

**Catarina:** *Ah, o dia que eu fui antes de entregar o caderno (...) Tinha um lanche especial, aí a professora disse: “vem aí e senta faz um lanche”. Então, veio a vice e falou assim: “Ah,... mas é só hoje, tá? Porque o lanche tem que ser pago por mês, tá? Daí eu fiquei assim, nunca mais como lanche, porque eu me senti desconfortável (...). Então, ficou um clima um pouco estranho sabe, às vezes eu tinha aula antes do recreio, daí terminava a aula eu ia direto pra casa, eu passava ali falava com a professora e ia.*

**Diofantina:** *Eu fiquei apavorada com isso: ah, é só hoje o lanche.*

**Maria:** *É.*

**Catarina:** *Daí fica aquela coisa.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Destacamos nessa cena as falas de Maria e Catarina, que relataram um fato acontecido na escola 1, na qual todos os estagiários foram proibidos de permanecer na sala dos professores, a menos que fossem convidados. Essa situação fica mais bem explicitada no excerto a seguir do diário de campo da pesquisadora.

### **Diário de campo da pesquisadora 08/05/2018**

Quando as quatro estagiárias que atuam na escola 1, (Agatha, Catarina, Luiza, Maria), foram participar ali de uma reunião pedagógica, uma das pautas eram os estagiários. Elas relataram que, quando finalmente chegou nesse ponto de pauta, elas eram as únicas estagiárias da escola que estavam presentes na reunião, então a equipe diretiva solicitou que elas se retirassem da sala para ela poder discutir sobre esse assunto, momento em que ficaram bastante perdidas, pois não imaginavam o que estava acontecendo.

No final da reunião a professora responsável por elas, muito indignada e triste com a situação, contou o que tinha sido discutido. Os professores entraram em um acordo e resolveram proibir que os estagiários frequentassem a sala dos professores com a justificativa de que alguns estagiários de outras disciplinas estavam indo para a escola e ficando o dia todo na sala dos professores, atrapalhando, o que não abrangia as estagiárias da matemática. No entanto, como a decisão era para todos, mesmo que elas não fossem o motivo dessa proibição, tiveram que acatar a decisão, e a professora regente, mesmo se posicionando contra a decisão na reunião, foi voto vencido. A partir daí, as acadêmicas esperavam do lado de fora da sala dos professores, caso precisassem conversar com a professora regente, ou até mesmo para esperarem pelo horário de seu período de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na cena 2.1, o desconforto e o constrangimento de Catarina ficam claros no momento em que a vice-diretora se dirige a ela dizendo que o lanche só poderia ser feito se ela pagasse uma quantia mensalmente. Tal situação se agravou quando os professores decidiram que os estagiários não poderiam entrar mais na sala dos professores. Essa situação nos remete às falas de Lopes et al (2016, p. 25) que mostram a relevância da interação entre os sujeitos para apropriação de conhecimentos. Dizem eles que

é no compartilhar que o docente tem a oportunidade de apropriar-se de novos conhecimentos, pois, embora as ações possam ser de cada um daqueles que concretizam uma determinada atividade, a aprendizagem não acontece no que cada um deles faz de forma isolada, mas na interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos. Assim, faz-se necessário que as ações sejam desenvolvidas por todos, mas que cada um tenha não só a oportunidade, mas o comprometimento de participar.

A partir disso, acreditamos que, ao ser tirado o direito de os estagiários permanecerem na sala dos professores, eles foram privados de estabelecer relações com outros professores, assim como de aprender sobre a docência nesse

espaço de compartilhamento. Além disso, também destacamos um outro fato ocorrido no dia das mães, que apresentamos na cena 2.3.

### Cena 2.3 – Desconforto inicial 2

**Descrição da cena 2.2** – Esta cena insere-se no segundo momento da aula de Estágio e foi exposta no dia 29/05/2017 pelas acadêmicas que atuavam na escola 1. Nesse movimento, elas relataram para os colegas e as professoras da disciplina, o fato ocorrido no dia das mães.

**Luiza:** *No dia das mães eram em um sábado de manhã, a gente foi as 8h30min para ajudar, mas começou depois das 10h.*

**Catarina:** *Chamaram a gente para ir lá entre 8h e 8h30min.*

**Luiza:** *Daí eles deram um poema um para uma professora, um pra mim, um pra Catarina e um para Agatha para ler lá na frente.*

**Professora 1:** *Quem deu?*

**Luiza:** *A supervisora.*

**Catarina:** *A coordenadora.*

**Luiza:** *Daí eles chamaram, professora Camila vem ler o poema, tá professora Camila foi, Catarina vem ler o poema, Agatha vem ler o poema, professora Luiza vem ler o poema. Aí eu até achei estranho professora Luiza, mas aí eu fui era meu nome, aí eu cheguei lá na frente e ela ficou meio assim, daí eu disse a não é eu? Daí ela disse “é tu sim, só que eu achei que era uma professora”... No microfone.*

**Catarina:** *E a gente escutou lá do fundo.*

**Professora Lis:** *Além de não poder entrar na sala dos professores.*

**Breezy:** *É que ela falou que tinha uma professora chamada Luiza...*

**Luiza:** *É tu mesmo, só que achei que era uma professora.*

**Professora Lis:** *Parece que é tu, mas, não é uma professora.*

**Professora 1:** *Isso acontece, ela não deve ter feito por mal.*

**Pesquisadora 2:** *Até a gente falou que ela não deve ter muita experiência em gestão, como lidar com as pessoas.*

**Professora1:** *Foi sem querer, ela não deve ter feito por mal.*

**Professora Lis:** *Não levar pro lado pessoal, porque como ela está começando também, talvez ela não tenha essa experiência de como lidar com estagiários.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa cena, somos apresentados à situação ocorrida no dia das mães, evento esse que já tinha aparecido na cena 2.1. Duas estagiárias que atuavam na Escola 1 relataram o fato acontecido nesse dia festivo na escola. A coordenadora, inicialmente, chamou uma delas de “professora Luiza” e depois, publicamente, se corrigiu: “é tu sim, só que eu achei que era uma professora”.

Como as acadêmicas contaram com bastante tristeza o fato, Breezy tentou amenizar, dizendo que havia ali há um tempo naquela escola uma professora chamada Luiza, o que pode ter levado a coordenadora a cometer esse equívoco. Nesse momento, as professoras da turma tentaram ajudar a compreender a situação, dizendo que, como essa coordenadora era nova, talvez ela não tivesse

muita experiência em gestão, e não deve ter agido daquela maneira por mal, o que parece não ter surtido muito resultado para a decepção das estagiárias ao qual já se somava o fato de não poderem frequentar a sala das professoras.

As cenas desse episódio nos chamam à atenção, pois o modo como os estagiários são recebidos na escola pode ser relevante e impactar a sua constituição de futuro professor, pois entendemos que esta acontece a partir da apropriação de elementos essenciais para a docência nas diversas ações vivenciadas, em especial no Estágio. A importância que eles dão ao fato de serem chamados de “professor” pode estar relacionada aos sentidos que atribuem a essa designação. Lembramos que os sentidos são determinados a partir das condições sociais, mas refletem as vivências pessoais de cada um e, como coloca Vygotski (2009), são construções subjetivas, construídas a partir das vivências dos sujeitos. E os sentidos (que são pessoais) têm direta relação com os significados (que são sociais).

Como decorrência, podemos inferir que os sentidos que os acadêmicos vão atribuindo ao Estágio – e suas ações – podem estar diretamente relacionados às relações que estabelecem, como no caso de ser (bem ou mal) recebido na escola.

### 5.1.3 Episódio 3 – Compromisso com o estudante

No último episódio dessa unidade, apresentamos uma cena que se insere no movimento da docência orientada, que busca retratar como alguns estagiários veem o compromisso da escola diante de seus alunos. Para isso, selecionamos um recorte de uma das ações desenvolvidas, conforme vemos na cena 3.1.

#### Cena 3.1 – Condições objetivas

**Descrição da cena 3.1** – Essa cena é um excerto do trabalho já explicitado na cena 1.2, que se constituiu através de uma das ações da pesquisadora em conjunto com as professoras da disciplina. Em síntese, esta visava colocar os acadêmicos para refletir sobre suas experiências durante o Estágio, que deveriam representar como havia sido o Estágio para eles através dos materiais disponibilizados. Após a elaboração do material, ele deveria ser apresentado verbalmente, quando os alunos comentavam não só sobre a experiência do Estágio em si, mas também sobre a escola como um todo.

**Alaídes:** *Para conseguir bolsa para os alunos, a diretora vai de atrás das empresas.*

**Breezy:** *Isso eu percebi, ela vai atrás mesmo, como se fosse para ela, para um filho dela, então você vê que realmente tem uma preocupação muito grande socialmente pra poder esse aluno estar realmente bem dentro da sala de aula, tem que estar tudo girando.*

**Alaídes:** *E a volta a estudar na melhor idade, eu não tinha nenhum aluno mais velho, mas o Breezy tinha.*

**Breezy:** *É eu tenho dois, um de 45 e um de 43, mas tem outros casos de pessoas que tem*

*70 ou 72 anos, não ali na escola, mas em outras colégios, que um colega meu já deu aula, tem esse caso, que era o principal objetivo na época era esse né, agora já mudou.*

**Alaídes:** *Então o que a gente mais percebeu dando aula que a gente tem que ter uma mente aberta, a gente não pode ter preconceito, deixar o preconceito chegar na escola, porque tem muita diversidade, em sala de aula tem muita diversidade, então a gente tem que chegar com uma mente aberta sem julgar o aluno por um momento dele, pode ser que ele esteja em um momento difícil, como vários lá que não tinham dinheiro para passagem ou não tinham almoçado ou sei lá.*

**Breezy:** *E às vezes estão faltando, faltando e você não entende, aí você pensa ah o aluno está faltando porque não quer participar e não é, ele quer participar, mas ele não pode, ele não consegue, então esse é o aspecto da mente aberta, aliado a isso a paixão de ensinar, a paixão de querer realmente melhorar a vida da pessoa.*

**Alaídes:** *Inspiradora, porque foi muito inspiradora a gente conhecer os alunos com dificuldades e com vontade de aprender, querendo melhorar a vida. Compromisso que a gente teve.*

**Breezy:** *Tantos eles como a gente. Compromisso de estar ali sempre no horário, chegar com matérias diferentes, com jeitos diferentes de ministrar aula, compromisso com a parte da coordenação, realmente estar envolvido ali nos aspectos da escola também nos outros aspectos fora de sala de aula.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Os acadêmicos Breezy e Alaídes explicaram como a escola se colocava diante do seu compromisso social com os alunos, contando que a própria diretora procurava as empresas, em busca de bolsas para seus alunos, na tentativa de fazer com que eles estivessem “*bem dentro da sala de aula*”. Esse “*bem dentro da sala de aula*” a que Breezy se refere, ficou mais claro depois, quando disse que, muitas vezes, os alunos conversavam nas aulas devido a diversas questões, como, por exemplo, não ter dinheiro para a passagem ou para o almoço. Os estagiários ressaltaram como positivo o comprometimento dessa diretora em manter os alunos na escola buscando por bolsas de estudos com apoio de empresas parceiras, na tentativa de diminuir a evasão escolar e melhorar a qualidade de vida desses alunos.

Suas falas trazem indícios de que vão compreendendo a importância do compromisso da escola para a formação desses alunos, uma vez que a educação escolar é um elemento relevante para o processo de humanização. Além disso, eles chamaram atenção para o fato de a escola atender alunos mais velhos, o que pode possibilitar a inserção dele no mercado de trabalho. Isso poderia ser um caminho de muitas oportunidades, visto que alguns já possuíam família ou viviam uma realidade financeira complicada.

Moura (2013, p. 86, grifo do autor) nos lembra de que:

[...] a educação escolar é uma “atividade” primordial para o desenvolvimento humano e, como atividade, os problemas surgidos no desenvolvimento dessa criação sofisticada, que é a educação escolar, devem ser analisados no modo como constituem e se desenvolvem para concretizar essa “atividade”, tal como concebe Leontiev (1988).

Esse movimento de observar a escola e o modo como ela se relaciona com os estudantes pode contribuir para formar professores comprometidos, uma vez que isso lhes permite uma visão que vai além das aulas de Matemática que eles ministram no seu Estágio.

Nessa unidade de análise, buscamos identificar aspectos que chamaram atenção dos estagiários sobre a escola de Educação Básica. Tudo o que foi observado nos apontou elementos que se mostraram relevantes para a constituição dos estagiários como futuros professores. A Figura 5 faz uma síntese desse movimento.

Figura 5 – Esquema da unidade 1





No primeiro episódio focado na escola, chamam a atenção, em especial, as normas. Em um primeiro momento, eles acharam-nas até meio exageradas, mas depois perceberam que são necessárias para que tudo funcione bem. Além disso, também destacaram aspectos sobre a estrutura física da escola, algumas boas, outras nem tanto e, ainda, a participação dos pais também se mostrou como um aspecto significativo para uma das estagiárias.

No segundo e no terceiro episódios, identificamos aspectos mais pontuais sobre a recepção dos estagiários na escola e o compromisso dela com os estudantes. Quanto ao segundo episódio, destacamos, de modo geral, uma boa recepção das escolas, pois a maioria dos alunos relatou ter sido bem recebido e ter se sentido acolhido, enquanto em apenas uma escola aconteceram situações mais complicadas. Por último, destacamos o comprometimento com os estudantes, seja dos professores ou da escola.

## 5.2 UNIDADE 2 – SOBRE A DOCÊNCIA

A segunda unidade se direciona a identificar a compreensão dos estagiários sobre a atividade do professor a partir das observações. Para isso, selecionamos dois episódios, na tentativa de entender como eles iam se apropriando do significado de ser professor a partir das observações que faziam da relação professor/aluno por parte dos professores regentes, assim como quais eram as estratégias de ensino utilizadas por eles. A Figura 6 evidencia a organização dessa unidade.

Figura 6 – Organização da unidade 2

<b>UNIDADE 2</b> SOBRE A DOCÊNCIA	<b>Episódio 4:</b> Relação professor/aluno	Cena 4.1 – Aprendendo com os professores
	<b>Episódio 5:</b> Estratégias de ensino	Cena 5.1 – Modos de organizar o ensino 1 Cena 5.2 – Modos de organizar o ensino 2

Fonte: Sistematização das autoras.

### 5.2.1 Episódio 4 – Relação professor/aluno

Para tentar compreender a relação entre professor e aluno, mais especificamente no modo como o professor regente lidava com as situações que envolviam os alunos, selecionamos a cena 4.1 em que os estagiários manifestaram suas primeiras impressões, ao observar as aulas dos professores regentes, e um recorte da sessão reflexiva referente a isso.

#### Cena 4.1 – Aprendendo com os professores

**Descrição da cena 4.1** – Esta cena insere-se na sessão reflexiva, mais especificamente no segundo questionamento: quando vocês assistiam às aulas dos professores e faziam as observações, qual foi a primeira impressão que vocês tiveram sobre atividade de ser professor, sobre a profissão de professor.

**Diofantina:** *A diferença nas turmas, depende do professor, a diferença do aluno com a diferença do professor, modificava um professor modificava toda a turma (...) Um dia a gente foi observar o primeiro dia tinha três professores diferentes, quando era um senhor mais velho eles eram mais comportados mais recatados, na segundo era uma professora que eles não gostavam, eles infernizavam a aula, e o terceiro que era um professor mais jovem que eles gostavam eles participavam, faziam tudo, conversavam com o professor sobre o assunto, era totalmente diferente (...)*

**Maria:** *Outra questão é que quem tá observando do fundo, tu nota uma coisa bem diferente de quem está lá na frente, é bem mais difícil de enxergar, por mais que as salas fossem pequenas e tal, mas tu estar no fundo ou estar na frente faz muita diferença.*

**Aláides:** *Eu observei também os professores (...) eles ficam meio assim.*

**Professora 1:** *Talvez eles tenham a impressão que vocês estão avaliando eles é isso?*

**Agatha:** *Por isso tem uns que ficam meio assim (...) Eu lembro que uns ficavam meio assim é pois é, tínhamos que ir na mesma aula de um certo professor, ficava a impressão que ele pensava, tipo, de novo aqui? (...)*

**Catarina:** *Ah posso observar mais uma aula né? (...) Mas eu notei muito esta diferença que a Diofantina falou, alguns professores os alunos ficavam quietos e prestavam atenção e às vezes eu observei eu tinha professores que conseguiram render mais e outros não conseguiram render muito durante a aula.*

**Professora 1:** *Mas isso tem a ver com o modo que os professores tratam os alunos?*

**Catarina:** *Não sei! Não sei dizer o motivo.*

**Professora 1:** *Ou da disciplina talvez?*

**Catarina:** *Talvez a disciplina talvez, porque matemática, português, a história foi no primeiro dia de prova do professor e foi um pouco difícil controlar eles (...) a professora de ciências era um pouco diferente das professoras convencionais, não sei se isso influencia também, mas,*

**Maria:** *Acho que não faz muito tempo que ela se formou,*

**Catarina:** *Ela é mais nova assim a professora de ciências, aí ela estava usando microfone porque ela tem nódulos na garganta, então ela tinha que usar o microfone, e os alunos achavam engraçado, então foi isso que notei.*

**Professora 1:** *Mas ela tinha uma dinâmica diferente?*

**Catarina:** *É Eu acho que ela se aproximava mais dos alunos, ela era mais extrovertida e não tão formal como professora, ela parecia uma amiga dos alunos e acho que isso faz diferença no modo que eles tratavam ela, mas no fundo tu percebe que acaba tendo mais interação entre eles os próprios alunos, tu vê que eles sempre conversam, tão sempre quietos prestando atenção.*

**Professora 1:** Mas o que então a Maria quis dizer com é diferente de estar na frente ou atrás?

**Maria:** Quando tu está observando de trás, tu nota algumas coisas que tu está lá na frente tu não consegue notar.

**Breezy:** O comportamento dos alunos.

**Maria:** Exatamente, quando tu está observando, tu vê a conversa, a troca de bilhete, eu via celular, eu via tudo. Quando eu estava na frente, eu não via nada.

**Professora Lis:** Talvez ficamos preocupados com o conteúdo (...).

**Breezy:** Quanto tu está de costas lá dando aula, os alunos estão de uma maneira, quando você vira, eles estão de outra maneira.

**Maria:** Exatamente.

**Breezy:** Mas observando assim, eu vi que no começo como a Antônia falou, o professor ficava meio nervoso, não sabia qual ia ser a reação dos alunos, se os alunos começavam a comparar (...) O professor na hora que está falando não consegue focar em uma pessoa só não dá tempo de focar.

**Maria:** Quando eu estava observando, eu pensava assim, esse vai mexer no celular, esse vai fazer tal coisa, eu ficava pensando nisso sabe e cuidando. Só que chegou na hora da regência, meus deus, eu nunca mais pensei nessas coisas.

**Breezy:** E passa tão rápido, que às vezes era só um tempo, passava muito rápido e você nem conseguiu perceber nada.

**Aláides:** O que eu consegui observar também nas observações é que eu tinha ideia de chegar dar aula. E observando os professores, eu via a importância de conversar assuntos que não é da aula.

**Professora 1:** Que é importante também

**Aláides:** A importância de conversar assuntos fora da aula, ainda mais com nossos alunos.

**Professora 1:** O que, por exemplo? Por que você acha isso?

**Aláides:** É porque às vezes eles não estão interessados na aula (...) E tu conversa um pouquinho com eles sobre aquele assunto e aí daqui a pouco já começam a prestar atenção na aula (...)

**Professora 1:** Talvez eles estão precisando...

**Breezy:** De atenção, de uma conversa de uma pessoa, orientação, um apoio. E os nossos alunos tinham bastante situações críticas, às vezes pai e mãe não dão muita atenção pra eles, não tinha muito auxílio. Então quando tinha principalmente o intervalo deles sempre vinham conversar com a gente. Boa parte da aula era nós conversando com eles sobre os pais deles.

**Professora 1:** Talvez ajude mais eles conversar sobre isso do que ensinar o conteúdo naquele momento. Mais alguma coisa que vocês tenham observado, que vocês aprenderam e depois aplicaram? (...) Mais alguma coisa que vocês viram que o professor fez e vocês conseguiram, que vocês aplicaram depois ou o que o professor fez que vocês acharam interessante?

**Diofantina:** Eles falavam mais com os professores que eles se identificavam mais e faziam as coisas era bem na parceria. Outra coisa que eu achava muito interessante era que ele fazia era que ele combinavam o que ia ter no dia de aula. Hoje temos que estudar isso aqui e mais isso aqui, a prova está chegando, depois que vocês terminarem aí a gente conversa e eu tentava seguir isso, falar o que ia ter na aula (...).

Fonte: Dados da pesquisa.

Na cena anterior Aláides, Agatha e Catarina, destacaram que os professores pareciam não gostar de terem suas aulas observadas. Acreditamos que esse fato esteja relacionado a uma ação, por vezes comum, em que estudantes universitários

vão até a escola observar e acabam somente relatando os aspectos negativos, não conseguindo ver que esse momento pode ser de muitas aprendizagens.

Na verdade, nem sempre é muito confortável para o professor regente ter sua aula observada por um futuro professor. As professoras responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática no Ensino Fundamental sempre explicam para os acadêmicos que o objetivo desses momentos: não é julgar a ação dos professores, de modo a dizer o que era certo ou errado, mas, sim, observar a turma, para depois poder atuar nessa realidade.

Entendemos que a observação se constitui como uma ação relevante, ao fornecer elementos para que os futuros professores conheçam a turma com a qual irão atuar, e ao permitir que se apropriem de aspectos que poderão contribuir para suas ações futuras. Inicialmente a acadêmica Diofantina destacou que, ao fazer as observações, percebeu que à medida que trocava o professor, devido à organização dos períodos, a turma modificava suas atitudes, variando entre comportados, agitados e, por fim, participativos. Essas atitudes, segundo a estagiária, eram relacionadas à proximidade dos alunos com os professores, ou seja, se não gostavam do professor, incomodavam-no; se gostavam, ficavam “comportados” e até mesmo faziam as tarefas. Eles também mostravam ter mais empatia com o professor que era mais jovem.

Catarina reiterou a ideia de Diofantina e referiu-se ao tempo em que os alunos *“conseguiam render mais e outros não conseguiam render muito durante a aula”*. No entanto, quando as professoras a questionaram se ela saberia explicar o motivo dessa atitude, ela disse que não, mas acreditava ser por causa da disciplina ou ainda da metodologia da professora, como no caso da professora de Ciências. Diante disso, afirmou ter percebido que a atitude da professora fazia com que os alunos tivessem mais interação entre si e a tratassem de maneira diferente.

Nesse sentido, Alaídes afirmou *“a importância de conversar assuntos fora da aula, ainda mais com nossos alunos”*. Explicando melhor isso: quando a professora 1 pediu para dar um exemplo, ele disse que nem sempre os alunos estão interessados na aula e, ao “distraí-los” com outra conversa, o professor consegue que eles prestem mais atenção na aula. Breezy também afirmou que, às vezes, os alunos precisavam de uma orientação, um apoio, devido ao fato de não receberem isso dos pais e virem essa figura nos professores estagiários.

Com isso, percebemos que, ao observarem que os alunos se relacionavam melhor com os professores que eram mais extrovertidos e que mantinham uma relação de amizade, os futuros professores mostraram indícios de se aproximar da busca por uma forma de ação geral de constituir-se como professor, a partir das aprendizagens adquiridas pela observação. Rubtsov (1996) explica que a forma de ação geral é uma espécie de orientação geral de ações que permitem ao sujeito resolver situações que possuem as mesmas estruturas cognitivas, como no caso de aprender a ensinar em diferentes situações.

Na fala de Breezy, isso fica evidente, quando ele contou que, durante o seu período de regência, procurou agir da mesma forma que percebeu dar resultado nas aulas que observou, assim boa parte de sua aula, ele conversava com os alunos sobre a relação que tinham com seus pais, ou seja, muitas vezes os alunos precisavam mais do que simplesmente aprender Matemática, eles queriam ser ouvidos. Sua fala se aproxima da busca de um modo geral de ensinar relacionada à intencionalidade para despertar nos alunos a necessidade de estudar.

Assim, concordamos com Moura (2000, p.30) quando diz que:

O que buscamos na sala de aula é criar necessidades. Tendo conseguido isso, temos o que chamamos de motivação para aprender. A motivação é um dos elementos da atividade. É ela que gera a busca de instrumentos e articula um conjunto de ações rumo a concretização da atividade.

O movimento de criar necessidades para aprender é desencadeado quando os futuros professores percebem que é preciso primeiramente conversar com os alunos sobre suas expectativas, estabelecer relações, descobrir o que gostariam de trabalhar, ou seja, gerar um motivo para aprender nos alunos. Agindo assim, o professor também consegue realizar a sua própria atividade de ensino.

A fala de Diofantina vai nessa direção ao contar que o professor regente sempre combinava com os alunos como ia ser a aula, ressaltando o que eles iriam aprender naquele dia e que depois ele conversaria com eles. Apesar de ser um movimento contrário daquele ressaltado por Alaídes e Breezy, a acadêmica observou que a estratégia funcionava e depois ela tentou agir assim nas suas ações de regência.

Maria e Breezy atentaram para outro fato que ocorria quando eram observadores das aulas e depois quando eram professores. Quando eles apenas

observavam, ficando normalmente no fundo da sala, para interferir o menos possível, eles conseguiam perceber/ver as atitudes dos alunos, como o uso do celular, a troca de bilhetinhos, enfim, questões específicas sobre o comportamento deles. No entanto, quando eles mudavam de posição e iam para frente como professores regentes, ficava mais difícil perceber esses acontecimentos, principalmente pelo fato de, nesse momento, talvez estarem mais preocupados com o conteúdo que estava sendo ministrando.

Nesse episódio, as falas dos estagiários nos apontam indícios de que, ao observarem os professores, puderam entender melhor como se estabelecia a relação entre professor e aluno, Aproximar-se mais dos alunos principalmente antes de iniciar a aula, se configurou como uma boa estratégia. Além disso, nessa cena, também começam a aparecer alguns aspectos sobre a metodologia dos professores, o que será mais explorado no próximo episódio.

### 5.2.2 Episódio 5 – Estratégias de ensino

Na tentativa de entender as percepções dos estagiários sobre os modos e as estratégias que os professores regentes utilizavam para organizar seu ensino, selecionamos uma cena que retrata esse movimento, a qual advém, ainda, da sessão reflexiva.

#### Cena 5.1 – Modos de organizar o ensino

**Descrição da cena 5.1** – Dando seguimento à cena anterior e ainda tomando como base o segundo questionamento da sessão reflexiva sobre as primeiras impressões quanto à profissão professor, através das observações, nesta cena nos detemos em trazer as falas dos acadêmicos, que remetiam a estratégias para ensinar Matemática.

**Catarina:** *A professora fazia muito trabalho em grupo, daí eu olhava assim e pensava se for fazer trabalho em grupo não vou deixar eles escolherem os grupos, porque não dá certo, era muita conversa.*

**Professora 1:** *Mas você lembrou disso depois?*

**Catarina:** *Sim! Eu não deixava eles escolher, porque eu sabia que ia ficar muita conversa e tem uns ali que não se davam muito bem (...).*

**Catarina:** *Eu notava que o professor sempre fazia exercícios com eles, não deixava eles fazerem sozinhos. Aí quando eu ia fazer, eu perguntava: vocês querem fazer sozinhos ou ajuda... Ajuda! Então eles gostam de fazer os exercícios com ajuda e não sozinhos, eles gostavam de interagir o tempo todo.*

**Antônia:** *Eu percebi que às vezes é melhor ter um pouco de conversa na sala, e eles estarem interagindo do que estar sentadinho em silêncio e não estarem fazendo nada. Porque tinha professora que não podia ter um barulhinho na aula, só que eles não estavam fazendo, eles estavam em silêncio. Então às vezes é melhor ter um pouco mais, não é bagunça.*

**Breezy:** *Interação.*

**Antônia:** *com pouca conversa do que eles estarem quietinhos.*

Fonte: Dados da pesquisa.

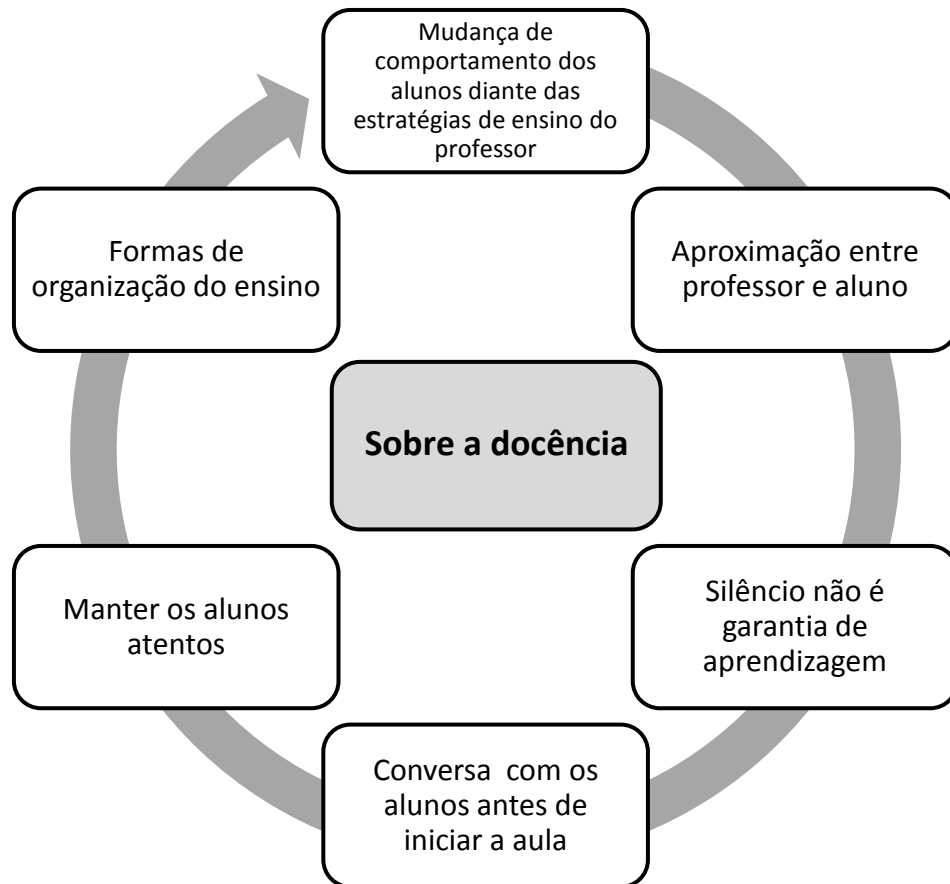
Catarina, ao observar a professora regente, concluiu que trabalho em grupo não era uma boa opção quando os próprios alunos escolhiam os grupos, pois acabavam conversando muito. Diante disso, ela fez uma reflexão futura “*se for fazer trabalho em grupo não vou deixar eles escolherem os grupos, porque não dá certo, era muita conversa*”, e ao ser questionada pela professora 1 se lembrou disso no período em que ministrou aulas, ela afirmou que sim. Outro fato que ela retratou foi que a professora regente sempre realizava os exercícios junto com os alunos, algo que fez com que eles se acostumassem com essa organização. Quando ela estava em sua regência, ela perguntava para os alunos se queriam fazer sozinhos os exercícios ou com ajuda dela, destacando que eles gostavam de interagir o tempo todo. Associamos esses relatos à busca pela organização do ensino que, de acordo com Moura, Sforzi, Lopes (2017), é decorrente da atividade de ensino do professor que tenciona possibilitar ao aluno um novo tipo de capacidade indispensável para a assimilação de novos conteúdos.

Além disso, esta cena também ilustra a compreensão de que uma sala de aula com alunos em silêncio não é sinônimo de atividade de aprendizagem, como concluiu Antônia na sua fala.

Nesse episódio, ao serem levantadas algumas questões iniciais relacionadas às estratégias de ensino utilizadas pelos professores das escolas, é possível perceber que, ao mesmo tempo em que os estagiários observavam, eles também iam se apropriando de modos para melhor organizar seu ensino de acordo com as demandas da turma.

Diante do que foi exposto até aqui nessa unidade de análise, buscamos identificar a compreensão dos estagiários sobre a atividade do professor a partir das observações. Com isso, vimos que, ao estarem inseridos nesse movimento, eles foram destacando aspectos que lhes pareciam interessantes sobre a atividade do professor, o que lhes possibilitou algumas reflexões relativas à organização do ensino, que pretendemos sintetizar na Figura 7.

Figura 7 – Esquema da unidade 2



Fonte: Sistematização das autoras.

Os estagiários destacaram aspectos relativos à relação professor e aluno e trouxeram percepções interessantes. Tanto os professores se sentiam desconfortáveis ao serem observados, quanto os alunos mudavam de comportamento, dependendo do professor que ministrava a aula. Nesse sentido, atribuíam este fato à metodologia utilizada pelos professores, e destacaram que aqueles que eram mais próximos dos alunos e conversavam sobre outros assuntos que não eram da aula antes de iniciar o conteúdo propriamente dito, tinham uma melhor relação com os alunos.

Em síntese, podemos concluir que a observação da ação dos professores pode ser relevante e proporcionar muitas aprendizagens para que o Estágio se concretize. Todavia, a simples observação, desprovida de uma discussão, baseada apenas nas próprias convicções, nem sempre é suficiente para contribuir para a formação do futuro docente.



### 5.3 UNIDADE 3 – SOBRE TORNAR-SE PROFESSOR

Na terceira unidade de análise, nosso olhar se volta para o processo de apropriação de ensinar Matemática pelos futuros professores. Para orientar nossas discussões, estruturamos essa unidade em sete episódios (Figura 8), que perpassam desde o conhecimento dos alunos até a superação dos desafios da docência, num movimento de constituir-se como professor.

Figura 8 – Organização da unidade 3

<b>UNIDADE 3</b> SOBRE TORNAR-SE PROFESSOR	<b>Episódio 6:</b> Conhecer os alunos	Cena 6.1 – Cartaz
	<b>Episódio 7:</b> Medo inicial/ Insegurança	Cena 7.1 – Sessão reflexiva
	<b>Episódio 8:</b> Motivar os alunos	Cena 8.1 – Sessão reflexiva
	<b>Episódio 9:</b> Metodologias	Cena 9.1 – Excertos das aulas Cena 9.2 – Excertos dos relatórios
	<b>Episódio 10:</b> Encontrar modos de domínio de classe	Cena 10.1 – Sessão reflexiva
	<b>Episódio 11:</b> Preocupação com a aprendizagem dos alunos	Cena 11.1 – Excertos dos relatórios
	<b>Episódio 12:</b> Superando os desafios	Cena 12.1 – Cartaz

Fonte: Sistematização das autoras.

#### 5.3.1 Episódio 6 – Conhecer os alunos

Neste primeiro episódio, começamos a refletir sobre aspectos que podem ser considerados essenciais para que os estagiários se coloquem no movimento de tornar-se professor. Diante disso, elencamos, inicialmente, que é preciso conhecer os alunos com quem se vai trabalhar, aspecto este que será mais bem explicado na cena 6.1.

### Cena 6.1 – Diversidades dentro da sala de aula

**Descrição da cena 6.1** – Esta cena também traz uma das ações realizadas durante o período de docência orientada da pesquisadora, assim como as cenas 1.2 e 3.1, em que os acadêmicos deveriam representar, através de materiais disponibilizados, como havia sido o Estágio para eles. Traremos um recorte dos aspectos que evidenciam a ação de os futuros professores conhecerem os alunos.

**Alaídes:** *Aí depois passa quando a gente chega na sala de aula e vê a diferença de cada aluno, diversidade, cada aluno tem um jeito, cada aluno pensa de um jeito.*

**Breezy:** *Nas observações, a gente já percebeu muito isso, né, quem agitava, quem não agitava, quem era mais tranquilo, os que tinham mais problemas do que os outros assim, problemas pessoais principalmente e na realidade da EJA é justamente isso, né, muita variedade de informações, muita variedade de pessoas, assim no aspecto social e também muita diversidade de pensamento em modos de viver.*

**Alaídes:** *É alguns já tem filhos, outros não, outros são novos.*

**Breezy:** *Outros já trabalham, outros não, tem muita diferença nesse aspecto, pessoas mais velhas, que não é comum na maioria das outras né, na EJA isso é o principal, o principal aspecto da EJA era esse, né, jovens e adultos, mas antigamente era mais adultos do que jovens. Hoje em dia, está virando essa página, está virando mais jovens do que adultos, integrado a pessoa que está muito tempo fora da escola. Daqui a gente passa para a ideia do professor, jogando xadrez e pensando no nosso caso como planejar aula, quais são as características dos nossos alunos, o que a gente pode fazer que realmente vai trazer significado para o aluno, então esse momento de conflito com nós mesmos.*

**Alaídes:** *Conhecendo a realidade do aluno, que a gente vai trabalhar em cima disso.*

**Breezy:** *Essa dificuldade de você conseguir realmente atingir, chegar naquele ponto crucial do aluno conseguir realmente compreender a disciplina, de o aluno realmente trazer significado para aquilo ali. Então essa parte que a gente acha bem difícil nesse aspecto, por isso que ele está pensando bastante ali, qual método você vai usar para justamente cativar os alunos.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta cena, através dos relatos de dois estagiários, notamos a significância para eles do Estágio, no que tange a conhecer seus alunos. Na primeira fala, Alaídes salientou a diversidade que há em uma sala de aula, ao que Breezy complementou, lembrando que em suas observações percebeu quais alunos da turma eram agitados, tranquilos e quais tinham mais problemas pessoais. Associou isso à realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que:

Compreender o aluno da EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais econômicos políticos e ou culturais (PARANÁ, 2005, p 33)

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná vêm salientar que ser professor, em especial de EJA, é muito mais que ensinar conteúdos, é compreender a realidade de cada aluno, é promover a

transformação dos sujeitos, constatações já ressaltadas pelos nossos sujeitos de pesquisa.

Chamou a atenção de Breezy o fato de o público da EJA, hoje em dia, ser formado por mais jovens e menos adultos. Essa juvenilização dos alunos da EJA tem motivado algumas pesquisas, tais como a de Corte (2016, p. 85), que conta que esse processo passou a intensificar-se, principalmente, a partir do ano de 1980, quando houve a “implementação da LDB 9.394/96, no artigo de nº. 38 (parágrafo 1º), que altera a idade mínima para a realização dos exames, no Ensino Fundamental, de 18 anos para 15 anos e, no Ensino Médio, de 21 para 18 anos”. (CORTE, 20116, P. 85). A observação de Breezy talvez pudesse ser explicada pela mudança da legislação que oportunizou que jovens a partir de 15 anos de idade pudessem ingressar nessa modalidade, entretanto, é interessante observar que o censo escolar brasileiro de 2014 revelou que 30% das matrículas na EJA eram de jovens com idades entre 15 e 19 anos, ou seja, seria então precipitada a sua conclusão.

Os estagiários compararam a figura do professor com um jogador de xadrez, uma vez que este traça estratégias para conseguir um xeque mate, objetivando em sua atividade de ensino que os alunos se apropriem dos conhecimentos. Isso nos remete às palavras de Lopes (2011, p. 61), quando eles elucidam que

[...] o professor é responsável por organizar seu ensino de modo a oportunizar a aprendizagem de seu aluno, e que isso exige um processo de aprendizagem em relação a planejar, registrar, avaliar, construir coletivamente.

Breezy ressaltou que não basta ao professor tão somente organizar seu ensino para que a atividade de aprendizagem do aluno se concretize, é preciso, como complementou Alaídes também conhecer a realidade do aluno.

Os relatos dos acadêmicos mostram indícios de eles conseguem enxergar que os alunos devem se apropriar do conhecimento, mas para isso é preciso que o professor além de desenvolver sua atividade de ensino, esteja atento ao seu aluno, às suas particularidades e aos seus problemas pessoais.

### **5.3.2 Episódio 7 – Medo inicial/ Insegurança**

As primeiras experiências com a prática docente podem ser acompanhadas por algumas inseguranças e até mesmo medos. Então, nesse episódio mostraremos

alguns aspectos que acompanharam os futuros professores, principalmente, quando chegou o tão esperado momento de assumir uma turma como professor estagiário, como destacamos na cena 7.1.

### Cena 7.1 – Aprendendo na docência

**Descrição da cena 7.1** – Buscando entender quais eram os medos iniciais que os futuros professores tinham, ao iniciar a prática docente no Estágio, o terceiro e último questionamento da sessão reflexiva insere-se em: quais foram as maiores dificuldades que vocês tiveram durante o Estágio? O que vocês consideram como positivo na organização do Estágio tanto nas aulas na UFSM quanto na experiência na escola? Quais as sugestões de vocês em relação ao Estágio?

**Maria:** *Eu não sei se é bem uma dificuldade, mas no início eu estava com bastante medo, bem apavorada! Nunca tinha ido para uma sala de aula sozinha, eu ia com o PIBID, então eu sabia que se eu precisasse alguém estaria ali comigo. Tanto é que uma vez no PIBID eu acabei falando uma coisa e só que na hora tu não se dá por conta e daí depois os colegas vieram me dizer, aí eu falei: nossa, eu falei isso? Ai tu fica pensando mais no que vai falar e no Estágio tu não tem ninguém, tudo bem a professora sempre estava nas aulas, mas ela não te interrompia, não chama tua atenção nem nada durante a aula, aí fiquei um pouco com medo, acho que a partir do meio do Estágio eu comecei a me acostumar, quando eu estava mais livre acabou.*

**Catarina:** *A minha dificuldade é que não tenho experiência com crianças, não sou a maior fã de crianças, eu não tenho sobrinhos menores, nem primos, então eu não sabia lidar com eles, lidar com os problemas deles, porque os problemas deles eram diferentes dos que eu tinha quando tinha a idade deles. Então era esse o meu medo, como ia lidar com as crianças. Porque eles falavam coisas deles... [conta coisas mais pessoais da criança e família]*

**Professora Lis:** *Eles são muito sinceros.*

**Catarina:** *Eles são muito sinceros, então assim eu não sabia lidar com isso, mas no final eu conversava (...) e tinha coisas que eles me contavam que eu no fundo achava engraçadinho, mas para eles era ruim.*

**Professora 1:** *Mais alguém com alguma coisa para falar?*

**Agatha:** *Acho que para mim também foi um pouco o nervosismo no começo e depois essa tentativa de levar às vezes alguma não tão diferente, mas às vezes fazer uma abordagem diferente e às vezes eles estarem com aquela carinha de desanimados e parece que não faz efeito, às vezes faz, às vezes não, é mais isso esta luta diária.*

**Professora 1:** *Mas você conseguiu em algum momento?*

**Agatha:** *Sim mas tudo dependia da proposta, as vezes não surtia nenhum efeito, depende do dia deles*

**Professora Lis:** *Do humor deles.*

**Agatha:** *De se interessarem ou não.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Um dos destaques desta cena está nas dificuldades encontradas pelos futuros professores durante o Estágio. Maria narrou que sua primeira experiência com docência havia sido com a sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tinha como um de seus

objetivos promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, de modo a inserir os licenciandos no cotidiano das escolas<sup>20</sup>.

Nessas ocasiões, ela podia contar com a ajuda de seus colegas, a sua ação nunca acontecia sozinha, o que lhe permitiu muitas aprendizagens a partir das inserções deles. No Estágio, entretanto, embora já tivesse essa experiência anterior, estava sozinha e não tinha a quem recorrer, pois, mesmo que a professora regente permanecesse na sala, ela não a interrompia em nenhum momento, o que lhe causava certo medo. Do relato de Maria, podemos destacar duas questões. A primeira refere-se à importância do PIBID para a iniciação à docência, em especial quando desenvolvido de modo coletivo, proporcionando aprendizagens relativas à docência, como no caso do subprojeto a que ela fez parte. A segunda refere-se ao seu “medo inicial”, o que pode ser um indicativo da mudança de posição, quando PIBIC, era uma iniciação à docência; quando no Estágio, era assumir a responsabilidade da atividade de ensino.

Catarina associou sua dificuldade à sua pouca convivência com crianças, já Agatha demonstrou preocupação em motivar as crianças, como explicitou no seu relato: *“fazer uma abordagem diferente e às vezes eles estarem com aquela carinha de desanimados e parece que não faz efeito, às vezes faz às vezes não, é mais isso esta luta diária”*. A preocupação com a mudança de atividades pode ser resultante da aproximação com a atividade de ensino, afinal Leontiev (1978) já dizia que a busca de satisfação das necessidades leva ao desenvolvimento da atividade humana.

Em suma esse episódio revelou alguns aspectos mais pontuais que causavam insegurança aos acadêmicos, quando iniciaram a prática de regência, como por exemplo a questão de estar sozinha na sala de aula frente aos alunos, a maneira de lidar com as crianças pequenas e, por fim, a tentativa de fazer uma abordagem diferente para chamar atenção dos alunos, aspecto esse que estará mais evidente no próximo episódio.

---

<sup>20</sup> Em 2018 este programa sofreu algumas alterações, as quais o MEC define como modernizações e um novo edital foi lançado, com novos objetivos e buscando atender outras demandas.

### 5.3.3 Episódio 8 – Motivar os alunos

Ministrar aulas de Matemática pela primeira vez abarca muitos questionamentos, desde como ensinar os conteúdos até como despertar nos alunos a necessidade de aprendizagem de modo que eles se apropriem dos conceitos. Esse movimento é o cerne desse episódio no qual elencamos a cena 8.1 para ilustrar como os futuros professores procuravam motivar os alunos.

#### Cena 8.1 – Buscando o diferente

**Descrição da cena 8.1** – Continuando no terceiro questionamento da sessão reflexiva, evidenciado pela primeira vez na cena 7.1, que consistia em saber: quais foram as maiores dificuldades que vocês tiveram durante o Estágio? O que vocês consideram como positivo na organização do Estágio tanto nas aulas na UFSM quanto na experiência na escola? Daremos foco, nesse momento, para as manifestações dos estagiários que se limitavam a motivar os alunos.

**Breezy:** *A minha dificuldade é motivar os alunos a querer gostar e aprender matemática, porque tudo que eles viviam e presenciavam em casa ou no trabalho nada disso favorecia com que eles quisessem aprender matemática, tivessem vontade de aprender matemática. Mas acho que ali no começo eu consegui chegar perto deles para conversar e propor uma atividade diferente do que era proposto, eu acho que no começo tinha esta dificuldade, mas depois eu consegui achar o caminho certo para motivá-los, levando material concreto, essas coisas que eles não viam. Então pelo que vi, eu consegui desmitificar um pouco a matemática.*

**Antônia:** *A minha maior dificuldade foi levar alguma coisa diferente, isso não foi fácil, eu esperava que ia dar certo, me preparava para dar certo e chegava lá era uma decepção e isso foi a maior dificuldade e fiquei bem desanimada. Tanto que nem queria fazer o jogo no último dia.*

**Professora 1:** *Mas no fim.*

**Antônia:** *No fim deu certo, mas foi difícil porque tu se programa, vai toda cheia de expectativas e chega lá e não sai nada como tu planejou.*

**Luiza:** *Eu tinha dificuldade com um menino que não gostava de copiar, então eu pedia para ele copiar, o professor pedia para ele copiar. E a mãe dele foi aquela que deu o quadro, então no dia da reunião as professoras falaram ah esse menino tem que passar.*

**Pesquisadora:** *A mãe deu um quadro?*

**Luiza:** *Sim para uma rifa, um quadro enorme que ela fez. Daí ele batia no Diogo que era um aluno incluso, não na aula, mas fora.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Motivar os alunos a querer aprender Matemática nem sempre é uma tarefa fácil. Breezy teve essa dificuldade inicialmente, mas com o passar do tempo, ao conversar com os alunos, propor tarefas diferentes do que eles estavam acostumados, trazer materiais diversos, ele encontrou um caminho. Buscar estratégias diversificadas revela que esse estagiário respondeu a uma necessidade,

motivou seus alunos e conseguiu desmistificar a Matemática, tornando-a mais prazerosa.

Tal relato nos leva a refletir que estratégias diferenciadas para o ensino e a aprendizagem de Matemática só se tornarão eficientes, se despertarem a necessidade de aprendizagem nos alunos. Moura (2000, p. 30) aconselha que:

O que buscamos na sala de aula é criar necessidades. Tendo conseguido isso, temos o que chamamos de motivação para aprender. A motivação é um dos elementos da atividade. É ela que gera a busca de instrumentos e articula um conjunto de ações rumo a concretização da atividade.

Isso quer dizer que não é qualquer ação do professor, mesmo que seja diferenciada, que vai motivar os alunos e gerar uma necessidade de se apropriar de conhecimento. Antônia teve dificuldade em levar algo diferente para os alunos. Tudo o que ela propunha, não obtinha o efeito desejado, talvez ela não estivesse despertando nos alunos a necessidade de aprender, o que ocasionava o fracasso. No entanto, ela relatou que, no fim, tudo deu certo. Luiza também destacou que tinha um aluno que não gostava de copiar, esse fato pode estar atrelado a diversos fatores, possivelmente, à motivação.

A partir dessa cena, evidenciamos a relevância que os estagiários atribuíram à necessidade de motivar os alunos para que eles se apropriem dos conhecimentos, o que nos leva a perceber sua aproximação com a atividade do professor.

#### **5.3.4 Episódio 9 – Organização do ensino**

A busca por estratégias para ensinar Matemática foi uma das ações que foram constituídas pelos futuros professores ao longo do Estágio, principalmente no período de regência. Para ilustrar isso, selecionamos duas cenas, uma que se estruturou a partir dos encontros presenciais na UFSM, mais especificamente no que tange a duas aulas e outra extraída de excertos dos relatórios de Estágio dos acadêmicos.

##### **Cena 9.1 – Buscando modos de organizar o ensino 1**

**Descrição da cena 9.1** – Esta cena compõe-se de excertos de duas aulas de Estágio em que a acadêmica Antônia relata sobre suas intervenções na escola, no que se refere ao desenvolvimento de ações diferentes.

**08/05/2017**

**Antônia:** Vou falar só o que mais marcou: fiz a atividade dos feijões pra introduzir frações equivalentes, não deu certo, de novo, foi muito ruim, péssimo, aí a professora na saída ela me disse, “não sei se tu já percebeu, mas sempre quando tu traz coisas diferentes não dá certo”, foi uma indireta bem direta sabe tipo não faz mais. Eles ficaram quarenta minutos, assim horrível, eles se jogaram feijões, não fizeram absolutamente nada, aí eu peguei, passei as respostas no quadro e comecei a ditar o conteúdo, o que seria a definição fui explicar e eles não pararam quietos, aí entreguei a folha de exercícios e pedi para eles me entregarem no outro dia, bem assim. Teve até uma mãe que ligou para a escola reclamando, mas eu não ia cobrar sabe, daí o que eu fiz na outra aula, eu só passei olhando quem fez e retomei tudo de novo, porque equivalência de frações é um conteúdo importante, eles precisam entender, não adiantava eu passar assim. Daí na outra aula, eu peguei, revisei o conteúdo, fiz o primeiro de cada lista de exercícios, dei tempo para eles ficarem fazendo, aí agora foi. (...)

**Professora 1:** Mas será que é só porque era diferente porque deu coincidência? Ou será que este diferente é talvez que os alunos estão tão habituados a fazer aquilo tão tradicional que eles....

**Antônia:** Não sei...

**Professora Lis:** Mas eu ainda acho que você tem que insistir e aplicar o jogo aquele que você...

**Antônia:** Eu vou aplicar o jogo e fazer algo diferente quando começar as operações. O jogo eu vou fazer, né, porque eu demorei muito para fazer, quero usar ele.

**Professora Lis:** Eu acho que sim, tenta mais uma vez.

**Antônia:** Mas terça eu saí muito braba de lá, aí na quinta, né, eles estavam “ai sora...” me deu vontade de...

**Professora 1:** Mas é porque eles reagiram de forma diferente, justamente porque eles não estão acostumados com isso, eles estão tão adestradinhos a fazer aquilo certinho que quando aparece alguma coisa diferente...

**Professora Lis:** Eles têm que copiar fazer exercício

**Professora 1:** E acham que aquilo é aula de matemática

**22/05/2017**

**Antônia:** Então, na terça-feira, eu apliquei o dito jogo com os alunos, aí eu já estava preparada pra dar tudo errado, porque sempre deu com essas coisas diferentes, mas eu acho que como eu que dividi os grupos, eu acho que isso ajudou um pouco. Claro que teve conversas né, mas não tem como, né?

**Professora Lis:** Eles não questionaram a divisão dos grupos?

**Antônia:** Não, eu falei que por causa das outras tentativas, que eles montaram os grupos deu errado, de agora em diante se tivesse alguma coisa eu ia fazer os grupos, aí como era diferente, eles não reclamaram muito. Aí eu achei que eles já iam saber as regras do jogo, porque era basicamente o jogo do mico tradicional, só que ninguém sabia, aí expliquei as regras antes de formar os grupos, porque eu pensei a depois que formar os grupos, vai ter muita anarquia e teve um grupo que eles queriam jogar do jeito deles, que eles inventaram as regras né, daí eu disse que até dava para jogar do jeito que eles estavam fazendo, só que daí eu pedi para eles fazerem como todos os colegas e daí se sobrasse tempo, eles poderiam fazer do jeito que eles queriam. Mas só um grupo que deu tempo de terminar todo o jogo, porque como eram grupos de 6 e 5 pessoas até formar o par às vezes demorava mesmo, mas aí como eles queriam ver qual grupo terminava primeiro, eles se ajudavam entre si no grupo, então isso foi bem produtivo assim.

**Professora Lis:** Foi bom então

**Antônia:** É... Daí a professora até pediu emprestado pra aplicar na outra turma, então acho que ela também gostou. (...)



No dia oito de maio de 2017, na fala da acadêmica Antônia sobre sua tentativa de propor uma tarefa diferente para iniciar o conteúdo de frações que não deu certo, sentimos que ela estava frustrada com o que acontecera. Em um outro dia passado, ela já havia tentado fazer uma dinâmica, para iniciar sua prática de regência e conhecer melhor a turma, mas não teve o retorno esperado (diário de campo da pesquisadora, 10/04/2017). Para complicar, a professora regente que sempre acompanhava a estagiária na prática de regência comentou que quando “*traz coisas diferentes não da certo*”, desestimulando-a.

Depois de expor isso, ela continuou o relato sobre essa aula, contando que os alunos ficaram jogando uns nos outros os feijões que faziam parte da tarefa proposta. Então, ela mudou a metodologia da aula e começou a ditar o conteúdo e, quando foi tentar explicar, os alunos não prestaram atenção. Novamente, ela procurou outra estratégia e distribuiu uma folha de exercícios e pediu para eles entregarem-na no dia seguinte. É possível perceber nesse movimento que a estagiária, sabendo da importância do conteúdo para eles, sentia a necessidade de encontrar modos de ação para que os alunos realizassem o proposto. No dia seguinte, parece que os alunos estavam mais calmos e ela conseguiu explicar o conteúdo, e adotou como estratégia fazer o primeiro exercício de cada lista e dar um tempo para eles executarem os outros e tirarem suas dúvidas.

Diante de todo esses relatos, a professora 1 problematizou a tarefa proposta pela acadêmica: seria coincidência eles terem reagido assim nas duas ações, seria uma reação diante do diferente, pois estavam habituados a fazer tudo tradicionalmente? Naquele instante, Antônia pareceu pensativa, então a Professora Lis a incentivou a continuar tentando e não desistir de desenvolver jogos com a turma, no que a acadêmica concordou e disse que tentaria novamente quando fosse iniciar as operações.

Acreditamos que muitas ações de ensino que, normalmente, são consideradas como tradicionais, podem oportunizar a aprendizagem dos alunos, mas aliar a essas ações também situações-problema que os motivem a resolvê-las ou utilizar materiais manipuláveis pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Moura (2000, p.30) explica sobre o movimento do conhecimento e destaca que a alienação que sofremos, pelo fato de termos acesso apenas ao conhecimento pronto, faz-nos esquecer de que ele um dia foi situação-problema, foi necessidade, foi motivação.

Assim, não podemos admitir o conhecimento matemático como algo pronto, pois ele foi construído socialmente durante muitos anos. Conceber o ensino somente do modo tradicional é muitas vezes ignorar toda essa construção histórica, daí a relevância de propor situações-problema, para que os alunos sintam a necessidade de resolvê-la. Nesse sentido, pensando na turma da Antônia, talvez tenha sido, justamente, isso que a professora 1 destacou: a estagiária, ao colocar os alunos em outro movimento de aprendizagem (diferente do que estavam habituados), deixou-os incomodados e eles acabaram reagindo daquela forma.

Finalmente no dia 20 desse mesmo mês, ela tentou novamente desenvolver um jogo com a turma. Vemos aí indícios de que organizar seu ensino intencionalmente deu mais resultado. Baseada, provavelmente, nas experiências anteriores, usou como estratégia ela mesma dividir os grupos – os alunos se concentraram mais na tarefa proposta, apesar de conversarem um pouco – e, explicar as regras do jogo antes de eles se reunirem em grupos – depois não conseguiria a atenção deles. Essas suas ações remetem a Moretti (2011), que diz que aprender a ser professor e, particularmente, aprender a ensinar Matemática passam por deparar-se com o desafio e a necessidade de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem das crianças.

Ser professor é desafiar-se todos os dias, é organizar seu ensino intencionalmente de modo a motivar os alunos e despertar neles a necessidade de aprendizagem. Nessa cena, ficou evidente que a estagiária bem desmotivada, inicialmente, por não obter êxito ao tentar propor tarefas diferentes aos alunos, incentivada pelas colegas foi em busca de soluções para reverter o quadro. Organizou sua atividade de ensino e conseguiu seu intento. Assim como Antônia, seus colegas também buscaram modos de organizar seu ensino, como destacado na próxima cena.

## **Cena 9.2 – Buscando modos de organizar o ensino 2**

**Descrição da cena 9.2** – Apresentamos nesse momento alguns excertos dos relatórios de Estágio desenvolvidos pelos futuros professores, mais especificamente no que tange ao desenvolvimento da prática de regência nas escolas. Lembrando que esse relatório é um dos requisitos da disciplina MEN 1100 – Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

Estagiário	Data	Página do relatório	Excerto do relatório
------------	------	---------------------	----------------------

Maria	10/04/2017	p. 24	<p>Foi terminado de corrigir os exercícios de potência de base 10, e depois iniciei ditando o conteúdo de Raiz Quadrada.</p> <p>Decidi ditar o conteúdo para ser mais rápido, porém uns quatro alunos repetiam tudo o que eu falava, então a aula tornou-se cansativa e eu acabei me estressando demais. Eles não ficaram quietos para ouvir o que está sendo ditado, e toda hora perguntavam o que eu recém tinha falado. Eles reclamaram que era muito texto também.</p>
Luiza	05/04/2017	p. 38	<p>Essa aula foi no primeiro período, assim quando cheguei na sala, os alunos estavam bastante agitados. Comecei falando um pouco da história das frações e explicando como ia ser a aula, enquanto isso alguns alunos perguntavam para o professor sobre quando ele iria entregar as provas, o professor foi para o fundo da sala e os alunos continuavam chamando ele e olhando para trás.</p> <p>Nessa aula, eles ainda estavam bastante apegados ao professor, acho que eles ainda não tinham se dado conta de que eu iria dar aula a partir de agora. Então o professor falou que eu ia dar aula agora e que eles eram para prestar atenção em mim. Pedi para que eles se organizassem em grupos de quatro alunos. Distribuí o material e deixei-os manipularem e organizar os círculos.</p> <p>Depois de um tempo, comecei a fazer questionamentos acerca do material, alguns alunos usavam o material e respondiam, alguns tentavam fazer de cabeça, alguns não prestavam atenção, alguns brincavam com o material e alguns conversavam. Eu tive que pedir silêncio várias vezes e o professor da turma também. Levando em consideração as aulas que observei e essa primeira aula, percebi que as aulas nessa turma não funcionam muito bem quando os alunos estão em grupos, pois pra eles isso significa bagunça. De modo geral, acredito que os alunos tenham gostado de usar o material e que o mesmo tenha contribuído na aprendizagem deles, porém a conversa atrapalhou bastante e também o fato de nem todos poderem pegar o material ao mesmo tempo. Acho que, talvez, a</p>

			atividade teria sido mais produtiva se os alunos estivessem em duplas.
Breezy	18/04/2017	p. 41	<p>Minha intenção foi separar a turma em duplas e trios para que os alunos pudessem se ajudar uns aos outros. Com isso, deixei que trabalhassem de forma a realizarem todas as questões e fui auxiliando à medida que necessitavam de meu apoio para dirimir eventuais dúvidas, sempre tentando colocar para eles o caráter investigatório e nunca dando a resposta de imediato. Acredito que, dessa forma, tornamos os alunos seres pensantes e não apenas consumidores.</p> <p>Não pude efetuar a correção dos exercícios, pois alguns ainda não terminaram a tarefa. Mas notei que a maioria havia desenvolvido grande parte dos exercícios propostos, efetuando os cálculos de maneira correta e explicitando sua resposta. A maioria das dificuldades apresentadas por essa turma foram sanadas e os alunos começaram a entender melhor como resolver problemas, envolvendo interpretações de textos.</p> <p>A proposta de término dos exercícios e correção vou deixar para a próxima aula dia 24/04/2017.</p>
	23/05/2017	p. 67	<p>Os alunos conseguiram compreender de maneira muito satisfatória a soma de frações, utilizando a ideia de frações equivalentes. Creio que a aula de frações equivalentes utilizando o disco de frações foi de fundamental importância para que os mesmos pudessem relacionar quando que uma fração pode ser equivalente à outra e de que forma podemos fazer isso.</p> <p>Acredito que esses materiais manipuláveis ajudaram e facilitaram a aprendizagem, tornando-a significativa.</p> <p>Portanto, concluo que a aula foi muito enriquecedora, pois a participação na resolução dos exemplos, as opiniões levantadas em sala de aula demonstraram que os alunos realmente estavam compreendendo o conteúdo abordado.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Maria demonstrou em seus relatos de aula estar preocupada em ministrar o conteúdo de forma mais rápida, por isso optou por ditá-lo para os alunos, o que não

funcionou como ela esperava, já que eles repetiam o que ela falava e também não conseguiam ficar em silêncio para poder prestar atenção. Eles estavam bastante agitados e ainda bem apegados à professora regente de quem queriam saber se ela iria entregar as provas corrigidas. Embora a professora regente tivesse pedido a atenção deles, parece que eles ainda não tinham entendido que ela era a futura professora que iria dar aula para eles.

Nessa aula, Luiza utilizou como estratégia organizar a turma em grupos de quatro alunos e, ao distribuir o material, deixou que eles primeiro o manipulassem e depois fizessem questionamentos. Percebendo, entretanto, que nem todos estavam realizando a tarefa e, tendo de pedir silêncio várias vezes juntamente com o professor regente, concluiu: “essa turma não funciona muito bem quando os alunos estão em grupos, pois pra eles isso significa bagunça”. Ressaltou ainda, que, apesar do material ter contribuído para a aprendizagem dos alunos, a conversa foi um fator que atrapalhou, o que a levou a rematar que “talvez, a atividade teria sido mais produtiva se os alunos estivessem em duplas”. Observa-se, então, que a futura professora entendeu que o modo como organizara seu ensino talvez não tenha motivado os alunos, já que nem todos podiam manipular, ao mesmo tempo, o material disponibilizado.

No primeiro excerto de aula, o estagiário Breezy contou que organizou seus alunos em duplas ou trios, o que melhorou o desempenho, pois eles se ajudavam mutuamente. Além disso, atentamos para outros modos de organização do ensino utilizados por esse acadêmico. Ainda nesse mesmo dia, ele foi passando de grupo em grupo, para auxiliar os alunos conforme suas necessidades, “sempre tentando colocar para eles o caráter investigatório e nunca dando a resposta de imediato”. Por fim, realçou que a maioria das dúvidas dos alunos foram sanadas e que eles começaram a entender melhor como resolver problemas que precisavam de interpretação de texto, que era uma das grandes dificuldades dessa turma.

Conforme relatado no seu segundo excerto de aula, o interesse desse acadêmico em buscar por diversas formas de ensinar, por exemplo uso de materiais manipuláveis, como o disco de frações, por acreditar que esse material poderia facilitar a apropriação pelos alunos do conceito frações equivalentes, indica sua preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Nesse episódio, tentamos expressar a busca dos futuros professores por diferentes modos de organizar seu ensino, Moura et al. (2010, p. 90) confirmam que

o professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes.

Portanto, no que se refere a esse episódio, de modo geral podemos articular a relevância de os estagiários experienciar diferentes modos de ensinar, uma vez que é graças à organização intencional que os alunos poderão se apropriar dos conhecimentos e eles aprenderem a ser professores.

### 5.3.5 Episódio 10 – Encontrar modos de domínio de classe

No antepenúltimo episódio dessa unidade, ilustraremos alguns modos que os estagiários foram se apropriando, para tentar dar conta do que acontecia em sala de aula, principalmente no que tange a ter domínio de classe. Assim, elencamos uma cena, que retrata isso através da ação de duas estagiárias.

#### Cena 10.1 – Necessidade do silêncio

<b>Descrição da cena 10.2</b> – Esta cena também é formada por excertos dos relatórios de Estágio dos futuros professores, e evidencia a preocupação deles com o domínio de classe.			
Estagiário	Data	Página do relatório	Excerto do relatório
Maria	13/04/2017	p. 24	<p>Foi entregue uma folha com o restante do conteúdo de raiz quadrada e junto tinha as atividades. Foi explicado tudo no quadro e todas as dúvidas que surgiam foram respondidas. Logo depois eles começaram a fazer as atividades. Muitos alunos me chamaram nas classes, estava bastante conversa na sala e eu não consegui controlar.</p> <p>Foi entregue também, um trabalho avaliativo, com potência de base 10 e raiz quadrada, e foi avisado que era para entregar até dia 18/04/17 na terça-feira.</p>

Maria	04/05/2017	p. 34	Foi terminado de corrigir os exercícios do teste. Em seguida iniciei com o conteúdo de conjuntos, passei no quadro e os alunos pediram impresso o conteúdo, foi tratado com eles que se fosse pedido mais de três vezes silêncios (e os sinônimos) eles teriam que copiar no quadro, caso contrário seria entregue o conteúdo impresso. Porém, na mesma aula, teve muitos pedidos de silêncio, eles não conseguem manter o silêncio por muito tempo.
	01/06/2017	p. 36	<p>Iniciei a aula falando dos relatórios semanais, com a dupla, Igor e Lucca não fizeram então passei para a próxima dupla, Pedro e Daniel, com data diferente.</p> <p>Em seguida, terminando de corrigir a prova, como a maioria das notas tinha sido boa poucos alunos realmente prestaram atenção, eles estavam dispersos e conversando bastante. Terminei de corrigir e entreguei uma folha com os números reais. Pedi para um aluno ler e eu ia explicando. Logo depois, passei as atividades no quadro, eles copiaram e eu disse para irem fazendo. Alguns fizeram, outros só conversaram, os alunos estavam bastante agitados.</p>
Julia	07/04/2017 (manhã)	p. 55	<p>Inicialmente perguntei aos alunos se eles tinham feito os exercícios do livro que havia deixado como tema de casa. Apenas uma menina fez, então pedi que eles fizessem os exercícios e me entregassem na próxima aula (quarta-feira).</p> <p>Em seguida, passei no quadro os exemplos g, h, i, j. No primeiro exemplo eles tiveram dificuldade, mas depois que fiz os outros exemplos eles conseguiram entender. Eu acho que já expliquei melhor e com mais calma em relação às aulas passadas. Entretanto, acho que minha explicação deve ser com mais calma ainda.</p>
			<p>Depois passei no quadro o exercício 2. Os alunos copiaram os exercícios e a maioria deles conseguiu terminar de fazer. Fui auxiliando os alunos na resolução, ia passando de classe em classe. Acho que as minhas aulas estão tendo muitas conversas paralelas, preciso controlar isso.</p> <p>Na aula no turno da tarde, corriji os exercícios que os alunos fizeram no turno da manhã. Os alunos não estavam prestando muita atenção na resolução das questões no quadro, acredito que isso ocorra porque eles</p>

Julia	07/04/2017 (tarde)	p. 55	já sabem que as suas questões estão certas. Preciso melhorar isso também. Além de que as conversas paralelas ainda estavam ocorrendo em determinados momentos.  Depois de corrigir os exercícios passei no quadro os exemplos k, l, m, n. No primeiro exemplo eles tiveram um pouco de dificuldades, mas nos próximos entenderam como fazer. Eles prestaram atenção nestes exemplos. Em seguida, passei o exercício no quadro para fazerem, mas não deu tempo de começarem.
-------	-----------------------	-------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere ao relato das aulas da estagiária Maria, enfatizamos que ela disponibilizou uma folha aos alunos com o conteúdo e foi tirando as dúvidas que iam surgindo, principalmente quando começaram a fazer os exercícios. Apontamos a necessidade dessa estagiária em ter domínio de classe, pois, quando ela foi chamada para ir até a classe dos alunos, destacou que não conseguia manter o silêncio.

Em outra aula, ela frisou que, ao fazer com que os alunos copiassem do quadro, eles pediram o conteúdo impresso, então ela adotou como recurso o seguinte “se fosse pedido mais de três vezes silêncios (e os sinônimos) eles teriam que copiar no quadro, caso contrário seria entregue o conteúdo impresso”. Diante do desafio de conseguir manter o silêncio, a estagiária teve a ideia de oferecer um benefício aos alunos, desde que eles também dessem um retorno para ela, que, no caso seria o silêncio. Todavia, na mesma aula ela percebeu que essa estratégia não funcionou, quando registrou “eles não conseguem manter o silêncio por muito tempo”.

Em outra aula, como também os alunos estavam dispersos e conversando bastante, ela entregou uma folha e pediu para um dos alunos ler e ela ia explicando, depois passou algumas tarefas no quadro, para os alunos copiarem e depois fazerem. Novamente salientou que havia muita conversa e somente alguns fizeram o proposto. Esses três excertos dos relatos das intervenções da acadêmica Maria indicam sua necessidade de manter os alunos atentos e, principalmente, em silêncio.

Assim como a acadêmica Maria, Julia observou, nos seus dois relatos, a necessidade de obter silêncio da turma, escrevendo no primeiro “acho que as



minhas aulas estão tendo muitas conversas paralelas, preciso controlar isso” e, no segundo, “os alunos não estavam prestando muita atenção na resolução das questões no quadro, acredito que isso ocorra porque eles já sabem que as suas questões estão certas. Preciso melhorar isso também. Além de que as conversas paralelas ainda estavam ocorrendo em determinados momentos”.

Tanto as anotações de Maria como as de Julia expõem a necessidade de elas encontrarem modos de controlar a classe e obter silêncio para poder desenvolver a aula. Maria, por exemplo, até tentou fazer uma troca – texto impresso por silêncio. Diante do exposto, vemos que, quando os futuros professores se colocam no movimento de ministrar aulas como professores regentes, se deparam com as condições reais de seu trabalho, o comportamento dos alunos por exemplo, e isso influencia consideravelmente o processo de exercer sua atividade de ensino; e os alunos, sua atividade de aprendizagem. Isso nos faz refletir sobre o significado do trabalho do professor, indo nos ancorar em Basso (1998, p. 84):

No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno.

Portanto, essa cena chama à atenção por revelar a dificuldade de os futuros professores obterem a atenção dos alunos, revelando, inclusive, o uso de recursos usualmente adotados como “punição”. A falta de silêncio, as conversas fora de hora, o comportamento dos alunos, são fatores que atrapalham o desempenho dos futuros professores. Diante disso, fica evidente a necessidade de ter domínio sobre a turma para que se cumpra o real significado do seu trabalho, ensinar para os alunos aprenderem.

### **5.3.6 Episódio 11 – Preocupação com a aprendizagem dos alunos**

O penúltimo episódio versa sobre os modos de organização do ensino que os futuros professores foram se apropriando ao longo do período de regência, para que seus alunos conseguissem aprender os conteúdos matemáticos. Dessa forma, selecionamos uma cena com excertos de três relatórios de Estágio.

### Cena 11.1 – Organizando o ensino intencionalmente

Descrição da cena 10.2 – Para essa cena, ainda continuamos no movimento dos excertos dos relatórios de Estágio desenvolvidos pelos futuros professores, destacando nesse momento a preocupação que eles tinham com a aprendizagem dos alunos.			
Estagiário	Data	Página do relatório	Excerto do relatório
Maria	20/04/2017	p. 25	<p>Cheguei na aula e fui olhar as atividades de raiz cúbicas que tinham ficado na aula anterior. Todos fizeram, com exceção dos que tinham faltado.</p> <p>Logo depois corriji, o restante das atividades, no quadro e expliquei para os que não estavam na aula. Em seguida, entreguei os trabalhos corrigidos, sobre as potências de base 10, e falei que o restante da aula era para eles refazerem as atividades e me entregarem no final com todos os cálculos. Alguns alunos fizeram metade, porém outros nem haviam começado, então no fim da aula pedi para que me entregassem e na segunda feira daria mais um tempo para eles terminarem. Fiz isso, pois percebi que alguns alunos estavam com muitas dificuldades, erraram muitas coisas no trabalho.</p>
Julia	19/04/2017 (manhã e tarde)	p. 66	<p>Inicialmente perguntei aos alunos se eles tinham feito o trabalho que havia deixado na última aula e que teriam que entregar na aula de hoje, entretanto, os alunos não tinham feito e disseram que tinham tentado fazer mas não estavam conseguindo. Eu falei para eles que eles tinham condições de fazer o trabalho, até porque eu já tinha dado algumas dicas de como resolver as questões na aula anterior. Então expliquei no quadro mais uma vez como tinham que fazer a questão 1 e disse que a questão 2 seguia o mesmo procedimento. Os alunos copiaram as dicas no caderno e disseram que iam fazer, então deixei que me entregassem na próxima aula.</p> <p>Em seguida, iniciei a atividade com o Algeplan. Acredito que essa atividade foi bem encaminhada, porém na parte da manhã os alunos estavam mais interessados em desenvolver as atividades propostas. Os alunos apresentaram algumas dificuldades em relação às expressões algébricas como por exemplo, <math>x^2+x^2=x4</math>, e com o recurso puderam sanar essas dificuldades. Não consegui terminar com a atividade, faltaram dois itens da atividade 4.</p> <p>Além disso, entreguei as avaliações para os alunos e disse que se fossem refazer a prova</p>

			<p>iria valer 1 ponto somado com a nota da prova. E ainda, as atividades do politécnico irão valer 0,5 pontos somados na nota da prova. E salientei que o único dia de entrega para esses dois trabalhos seriam a próxima aula, ou seja, no dia 26-04-17.</p> <p>Na próxima aula, pretendo antes de iniciar com o conteúdo novo, fazer uma revisão sobre as questões da prova, pois os alunos não tiraram notas boas, apenas uma aluna tirou nota acima da média.</p>
Breezy	11/04/2017	p. 37	<p>Ao começar a correção do teste, notei que muitos alunos tiveram dificuldade nas questões que envolviam divisão com dois números no divisor, a mesma dificuldade apresentada na turma 32. Então, procurei explicá-los da mesma maneira da outra turma, mostrando que não precisamos decorar a regra da divisão e que basta entendermos o seu significado, o porquê de cada etapa, utilizando unidade, dezena e centena para demonstrar o porquê.</p> <p>Ao fazer isso, os alunos conseguiram entender o porquê de tais métodos e conseguiram realizar as questões novamente sem minha ajuda. Claro, que na próxima aula, levarei mais questões desse tipo para que possam compreender, de fato, o conteúdo.</p> <p>Devido a essa dificuldade, só foi possível realizar a correção até a segunda questão. Pretendo continuar a correção da prova, na próxima aula (17/04/2017) e levar mais questões que envolvam essas operações fundamentais, bem como resolução de problemas envolvendo interpretações de textos, que a maioria da turma, não foi muito bem, pelo fato, de não interpretarem as questões.</p>
			<p>Dada a dificuldade dos alunos nas resoluções de problemas que envolvem interpretação de textos, só foi possível, nesse dia, realizar a correção do teste diagnóstico. A parte planejada dos exercícios para o aperfeiçoamento dessas dificuldades apresentadas ficará para a próxima aula, no dia 18/04/2017.</p> <p>Através da correção do teste diagnóstico pude ver realmente em que ponto os alunos precisavam de mais esclarecimento e de uma melhoria no modo como as questões</p>

Breezy	17/04/2017	p. 41	<p>eram apresentadas.</p> <p>Essa turma possui mais dificuldade. A dificuldade apresentada em interpretar textos vem da pouca prática em resolver exercícios desta forma e do pouco hábito em ler.</p> <p>Ensinei a eles que devemos realizar uma leitura pausada e anotar cada parte do enunciado da questão para que possamos concatenar as ideias expressas no texto.</p> <p>Conversei com a professora de português, para que ela, na medida do possível, trabalhe mais com eles a parte de interpretação de textos para que surta efeito em nossa disciplina. Acredito que trabalhando essas matérias de modo interdisciplinar podemos alcançar resultados melhores.</p>
--------	------------	-------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa cena que traz excertos dos relatórios de Estágio, mais especificamente dos relatos das intervenções dos futuros professores, iniciaremos por Maria que destacou que, ao entregar os trabalhos corrigidos para os alunos, propôs que eles os refizessem e entregassem com todos os cálculos no final da aula. No entanto, ao perceber que alguns não tinham realizado integralmente a tarefa, ela disponibilizou mais tempo para eles, justificando-se “fiz isso, pois percebi que alguns alunos estavam com muitas dificuldades, erraram muitas coisas no trabalho”.

Essa atitude demonstra indícios da preocupação dessa estagiária com a aprendizagem dos alunos, assim como Julia, quando entregou as provas e solicitou que eles a refizessem, o que valeria um ponto e a tarefa do politécnico mais meio ponto, ambos somados à nota final da prova. Além disso, ressaltou que, devido à dificuldade dos alunos, pretendia “antes de iniciar com o conteúdo novo, fazer uma revisão sobre as questões da prova, pois os alunos não tiraram notas boas, apenas uma aluna tirou nota acima da média”.

Diante dos modos de organização do ensino que estas estagiárias foram buscando para que seus alunos conseguissem aprender os conteúdos, é possível perceber que adotaram aquilo que lhes pareceu mais eficaz. Moura (2011, p. 95-96) afirma que:

O professor deverá tomar consciência que a ação promove mudanças, perceber que as suas ações também promovem alterações e que a complementariedade, a cooperação e a coordenação das ações propiciarão o desenvolvimento da comunidade de aprendizagem [...].

Entendemos que não é qualquer ação do professor que pode promover o desenvolvimento dos alunos, no entanto, se essas ações forem organizadas intencionalmente e com a cooperação dos alunos ou da comunidade escolar, o professor terá grandes chances de conseguir que os alunos se apropriem dos conhecimentos.

Os relatos das duas aulas de Breezy também expressam essa preocupação, principalmente quando ele diz que, ao perceber a dificuldade dos alunos ao realizarem as questões, ele centrou-se mais na compreensão do conteúdo do que nas regras, fazendo isso os alunos conseguiram realizar as questões propostas. Assim sendo reforçou ele que na próxima aula levaria “mais questões desse tipo para que possam compreender, de fato, o conteúdo”.

Perpassando por todas essas questões, finalizamos esse episódio, frisando que essas ações realizadas pelos futuros professores foram sendo construídas ao longo de sua regência em sala de aula. Preocupar-se com a aprendizagem dos alunos também é buscar modos de organizar o ensino para que eles, de fato, aprendam.

### 5.3.7 Episódio 12 – Superando os desafios

O movimento de constituir-se como professor faz com que os acadêmicos se mobilizem nas diversas ações do Estágio. Por isso, para finalizar essa unidade de análise focalizaremos os desafios que são superados no processo de aprendizagem da docência, ilustrando com um episódio.

#### Cena 12.1 – Se tornando professor

**Descrição da cena 12.1** – Partindo do mesmo contexto das cenas 1.2, 3.1 e 6.1, que trazem excertos de uma proposta de trabalho desenvolvida durante a docência orientada da pesquisadora, selecionamos algumas falas dos estagiários, que versam sobre a superações dos desafios do Estágio.

**Catarina:** *O meu ficou bem clichê, colar palavrinhas e letrinhas, mas eu elenquei algumas palavras que pra mim foram importantes até agora né, a primeira eu coloquei responsabilidade porque toda vez que eu entro naquela sala eu penso que nos próximos cinquenta minutos eu sou responsável pelo ensino deles, pelo menos em uma disciplina,*

então sempre quando estou planejando fico pensando na aula e pensando que eu sou responsável naquele momento pelo aprendizado de todos aqueles alunos. Aí eu coloquei realização porque eu não imaginava que eu fosse me realizar tanto no Estágio, ainda mais que também vale elencar aqui porque eu sou a mais nova da minha família, eu não tenho contato com crianças, nunca tive e eu não gosto muito de crianças pra ser bem sincera é algo que pra minha vida eu não quero ter filhos nem nada disso, então pra mim foi uma conquista enorme eu conseguir ter esse contato com eles, essa amizade que eu também criei com eles, porque eu tenho alunos assim que eu vi que desde que eu entrei ali eles melhoraram, eu vi muito pelas notas também por eles virem falar comigo, “não prof, eu comecei a ir atrás de mais coisas, a senhora começou a sugerir olhar vídeos, olhar outros livros, eu pedi para meu pai, para minha mãe” e eu comecei a entender melhor até na última aula um aluno que não fazia nada, que não tinha interesse nenhum veio me mostrar todas as contas certinhas e pra mim aquilo foi assim maravilhoso pra mim naquela hora, tem vezes que eu saio de lá com uma realização enorme, que eu penso que talvez eu não queira isso para meu futuro mas, é algo que pra mim quem sabe um dia eu volte a querer isso e ir dar aula em uma escola. E daí eu coloquei amizade justamente porque geralmente quando termina a aula que é antes do recreio, eles vem contar da vida deles “ai prof eu faço dança”, “eu ganhei o campeonato de taekwondo”... Eles vêm me contar tudo isso e eu me sinto como uma irmã mais velha assim deles, ou eles vem contar “ai prof eu não aguento aquele colega que não para” ai eu falo eu não tenho o que fazer tu segue em frente, tenta ignorar e segue ou teve um dia que teve uma prova de inglês depois do recreio e eles estavam com dificuldades e daí eu ajudei eles em inglês, eles ficaram assim, “a prof sabe inglês que legal”. Daí eu coloquei compreensão, que foi justamente depois do conselho de classe, que eu descobri a realidade de muitos dos meus alunos e querendo ou não tem dias que tu não está bem, tu como professor e tu perde a paciência, tu tenta se controlar, mas tem dias que não da, daí tu para e pensa que de repente seus alunos também não estão em um bom dia que nem tu. Então, isso pode ser em prova, pode ser em trabalho, pode ser em qualquer dia e isso reflete querendo ou não no comportamento deles e no nosso também. E também sobre a paciência que às vezes, quando tu está pensando, isso já aconteceu muito comigo, que eu não estou aguentando mais, mas daí eu paro e penso não né, então...

**Antônia:** Primeiro a gente escolheu algumas palavras e depois formou uma frase com todas elas e as nossas palavras-chave foram: começa o fim, trabalho em grupo, mente aberta, nós somos capazes, muita luta, puxão de orelha, disposição, mundo novo, segurança e sobrevivemos.

**Agatha:** Então a gente tentou juntar essas palavras, que a gente acha que tem sentido e tem haver com o Estágio né, em um pequeno textinho. Então, no Estágio começa o fim da nossa graduação, para isto foi necessário muito trabalho em grupo e mente aberta, para vermos que nós somos capazes. Com muita luta, puxão de orelha e disposição buscamos um mundo novo, adquirimos um pouco de segurança e sobrevivemos.

**Antônia:** E a questão da segurança, não que a gente é totalmente seguro, não é isso, mas perto do que a gente começou, eu pelo menos posso dizer que me sinto muito mais segura do que quando eu comecei... E a gente sobreviveu! Porque é muita coisa? É, isso eu acho que todo mundo acha, o semestre está puxado pra todo mundo mas, a gente está no fim. E a nossa hashtag que venha o Ensino Médio.

**Professora Lis:** E foi mais rápido do que vocês pensavam.

**Antônia:** É mais rápido.

**Professora 1:** E nem foi tão difícil?!

**Antônia:** É...

**Agatha:** Foi difícil, mas a gente superou e conseguiu melhorar.

**Antônia:** Eu acho assim, que pra mim foi cair a ficha em que, nossa, estou me formando, realmente agora, até o ano passado, há está longe né, mas aí quando tu vê nossa! Querendo ou não foi minha primeira turma, então é o começo do fim da graduação.

**Professora Lis:** É o início de um novo ciclo.

**Antônia:** É...

**Luiza:** *Daí as coisas boas daqui foram as trocas de experiências, que a gente sempre conta o que fez e os outros falam também, conselhos das professoras, dos colegas e compartilhar as angústias também.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao longo dessa cena vamos mostrar a superação dos desafios da prática docente pelos futuros professores. Começando por Catarina, que, no trabalho proposto, optou por fazer um cartaz com corte e colagem de algumas palavras mais marcantes. Ela explicou a sua escolha pela palavra “realização”, dizendo “*eu não imaginava que eu fosse me realizar tanto no Estágio*” e salientou primeiramente a questão de não gostar muito de crianças, o que ela também já tinha destacado no episódio 7 dessa mesma unidade, ao falar sobre seus medos iniciais e insegurança.

Então, nessas duas cenas de momentos diferentes ela ilustrou a mesma coisa, no entanto, aqui ela deu um novo sentido a esse não gostar, destacando “*então pra mim foi uma conquista enorme eu conseguir ter esse contato com eles, essa amizade que eu também criei com eles, porque eu tenho alunos assim que eu vi que desde que eu entrei ali eles melhoraram, eu vi muito pelas notas também por eles virem falar comigo*”. Percebemos satisfação no seu relato, principalmente quando pontuou que os alunos melhoraram as notas e que um deles sempre seguia seus conselhos, olhando vídeos e buscando por outros livros e aquele outro que não costumava fazer as tarefas e, na última aula, mostrou todas elas feitas e certas.

Cabe dizer que esses indicativos demonstram a mudança de sentidos e a constituição de novos motivos para essa estagiária constituir-se como professora. Leontiev (1978) se refere aos motivos eficazes como aqueles que levam o sujeito a colocar-se em atividade, foi o que ocorreu no caso dessa estagiária que, é possível, estivesse em atividade de ensino.

Quanto à palavra “compreensão” que ela usou na dinâmica, percebemos seu movimento de aprendizagem da docência, que não se dá somente em sala de aula, mas também nas relações sociais estabelecidas com outros professores, como no conselho de classe, quando ela conhece e compreende a realidade de muitos de seus alunos e começa a refletir sobre suas ações diante deles. Isso tudo revela uma mudança de sentido que vai desde o movimento de iniciar as práticas de regência, quando ela não gostava de crianças, até agora que, apesar de proferir o mesmo discurso, revela aspectos que foram se tornando relevantes ao longo do Estágio. Confirmando essa ideia, Dias e Souza (2017, p. 8) dizem que:

[...] A incumbência de estagiar na escola permite-lhes uma atividade diferenciada daquela que realizaram como estudantes da educação básica, ou seja, ocupam outro lugar na atividade escolar, proveniente do devir da nova posição social, na qual o aparente pode produzir reflexões capazes de gerar novos sentidos pessoais.

Podemos inferir que, quando os futuros professores se veem na necessidade de organizar seu ensino, eles se colocam num lugar diferente da atividade pedagógica, e, com isso, criam novos sentidos do que é ser professor. Antônia e Agatha, ao escolherem algumas palavras e formarem uma frase, mostraram esse movimento de troca de sentidos que ocorrem no espaço do Estágio, que perpassa pelo trabalho em grupo, a questão de ter “mente aberta”, já evidenciada pelos acadêmicos Alaídes e Breezy no episódio 3, cena 3.1 que mostra o compromisso dos estagiários com o estudante e o desejo de entender as peculiaridades de cada aluno. No entanto, na expressão das estagiárias, esse termo parece adquirir um sentido diferente, que, no contexto delas, significa serem capazes.

Também ressaltam a segurança, dando indícios que, ao longo do Estágio, houve uma mudança, pois elas conseguiram superar seus medos e se sentirem mais seguras, uma ação significativa na construção do ser professor: *“não que a gente é totalmente seguro, não é isso, mas perto do que a gente começou, eu pelo menos posso dizer que me sinto muito mais segura do que quando eu comecei”*.

Luiza fez uma observação diferente, ressaltando, *“daí as coisas boas daqui foram as trocas de experiências, que a gente sempre conta o que fez e os outros falam também, conselhos das professoras, dos colegas e compartilhar as angústias também”*. Ela apontou um aspecto característico da organização desse Estágio: o encontro semanal na UFSM com as professoras da disciplina e com seus colegas de turma, ocasião que podiam compartilhar suas experiências nesse espaço e realizar estudos teóricos. Assim,

reconhecer a necessidade de oportunizar, aos nossos alunos, futuros professores de matemática, espaços coletivos para que possam olhar para si próprios para decidir o que devem – ou não – mudar em suas concepções, sobre formação docente [...]. (ROOS, 2007, p. 92).

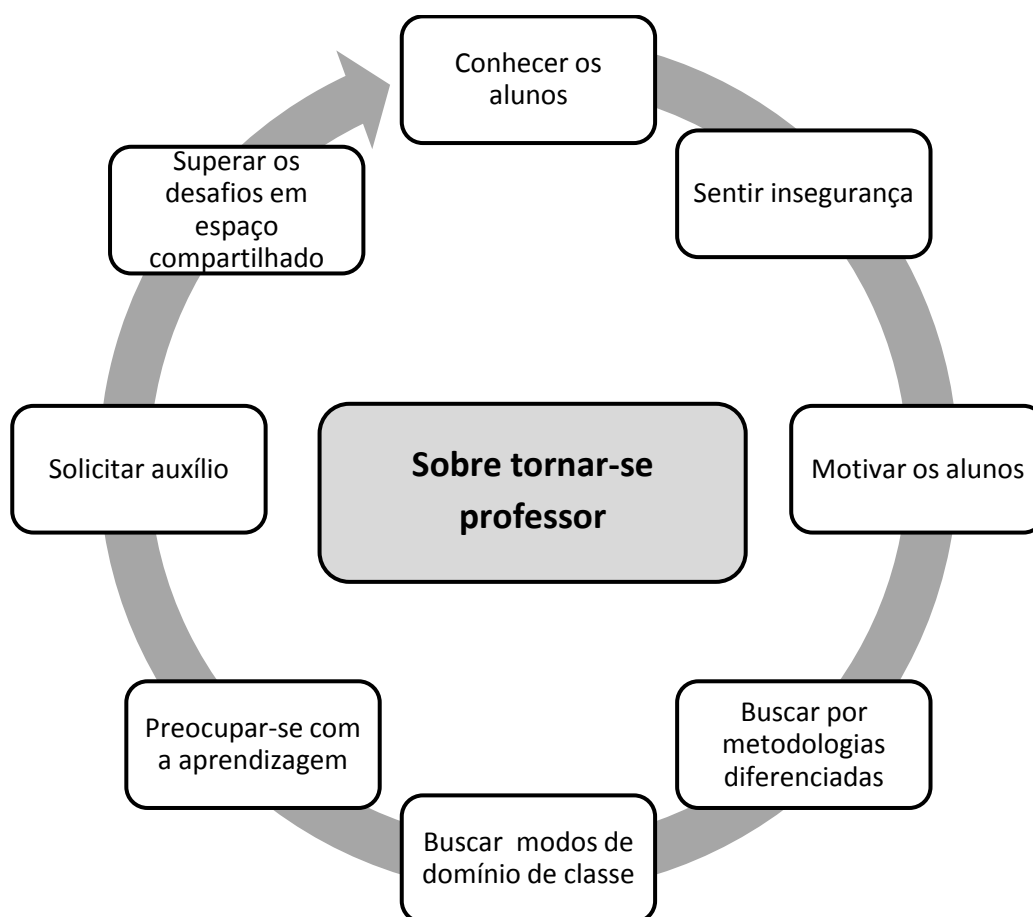
Garantir este espaço de compartilhamento e reflexões que vão do coletivo para o pessoal durante o Estágio Curricular Supervisionado oportuniza aos futuros professores repartir experiências, discutir questões pertinentes sobre o ser professor



e refletir sobre as suas ações, sempre alicerçados em estudos teóricos, além de poder partilhar das vivências dos professores. Donde se conclui o papel fundamental que o Estágio tem na formação dos futuros professores.

Sintetizando essa unidade de análise (Figura 9), que tinha como objetivo identificar como os futuros professores se apropriam de um modo geral de ensinar Matemática, destacamos sete episódios, que retratam como os estagiários foram encontrando maneiras de organizar seu ensino diante de diferentes situações do dia a dia da sala de aula.

Figura 9 – Esquema da unidade 3



Fonte: Sistematização das autoras

Em suma, essa unidade de análise se ateve a discutir as percepções adquiridas pelos futuros professores durante seus momentos de Estágio. Para tanto focou inicialmente o conhecimento do público-alvo dos professores: seus alunos. Os estagiários deram indícios de ter compreendido a importância de o professor

conhecer os seus alunos, para planejar intencionalmente suas aulas com vistas a criar neles a necessidade de aprender.

Mas, os futuros professores têm seus medos e inseguranças, que foram discutidos no episódio sétimo, quando se percebeu a preocupação deles de vencer o medo inicial de se tornarem regentes e se verem sozinhos diante de uma classe, a busca por novas estratégias para motivar as crianças de hoje diferentes das do seu tempo.

Encontrar estratégias para motivar os alunos ocupou o episódio oitavo, quando os estagiários deram mostras de ter entendido que ir ao encontro da necessidade de aprender do aluno requer um planejamento organizado que leve em consideração as experiências anteriores, para aperfeiçoar os próximos planejamentos.

Portanto, é preciso saber organizar o ensino para que os alunos se apropriem dos conceitos matemáticos. Tarefa não muito fácil, que, no episódio nono, levantou questionamentos e propôs respostas que revelaram a preocupação dos estagiários com a aprendizagem dos alunos.

Todavia, há desafios para dominar a classe, para manter a atenção dos alunos, para criar um ambiente de silêncio para que a aula possa acontecer. O episódio décimo mostrou como os futuros professores reagiram diante desse complicador, e as estratégias que eles usaram para encontrar um caminho, revelando, assim, terem se apropriado das ações/attitudes que ajudam a pôr em prática a docência. Mas para isso é preciso organizar intencionalmente o ensino, como revelou o episódio décimo primeiro.

Por fim, o episódio décimo segundo consolidou a ideia da importância do Estágio na construção do ser professor, o compartilhamento, as trocas, os desafios, as alegrias, os desapontamentos, enfim o momento de aprender a se colocar em atividade de ensino para alcançar sua grande meta: a aprendizagem do aluno.

#### 5.4 UNIDADE 4 – SOBRE O ESTÁGIO

No desfecho de todas essas ações realizadas durante o Estágio nos perguntamos: o que os futuros professores aprenderam? Nessa direção, essa unidade tem como objetivo identificar as percepções dos futuros professores em relação às contribuições do Estágio para sua formação. Apesar de buscarmos por

essa síntese, acreditamos que essa trajetória não acaba aqui, pois assim como nós, os estagiários também estão em constante aprendizagem da docência. Na Figura 10, trazemos a organização dessa unidade.

Figura 10 – Organização da unidade 4

<p><b>UNIDADE 4</b> SOBRE O ESTÁGIO</p>	<p><b>Episódio 13:</b> Em busca de uma síntese</p>	<p>Cena 13.1 – O que é ser professor</p>
---	--	--

Fonte: Sistematização das autoras.

#### 5.4.1 Episódio 13 – Em busca de uma síntese

Este episódio faz uma síntese do que o Estágio representou para o processo de formação dos futuros professores. Para ilustrar esse movimento, elencamos a cena 13.1, advinda do último questionamento da sessão reflexiva.

#### Cena 13.1 – O que é ser professor

**Descrição da cena 13.1** – Como finalização do Estágio e da sessão reflexiva, foi feita a seguinte pergunta para os futuros professores: qual foi a maior aprendizagem de vocês no Estágio? O que mais marcou? Nesse questionamento, todos os dez estagiários manifestaram suas respostas.

**Alaídes:** *Ser professor é muito mais do que dar aula.*

**Catarina:** *Para mim acho que foi que os alunos pensam que o professor não tem vida fora da escola e a gente não sabe como é o aluno fora da escola, então tem toda uma bagagem por trás dele e isso reflete no comportamento em sala de aula. (Caso específico da aluna)*

**Antônia:** *Acho que tu tem que ser amigo do aluno, claro não ter amizade, mas tentar entender o lado do aluno e como o Alaídes falou, não é só tu ir lá e dar um conteúdo, tu tem que entender o que teu aluno está passando.*

**Breezy:** *Para mim é ter de aprender a se preparar para dar aula, a eu acho que sei tudo e chego lá e dou aula de qualquer jeito, não é assim. A gente aprende que tem que ter um planejamento chegar na aula e ver realmente qual é a condição desse aluno aprender, como ele está chegando naquela aula, o que ele passou naquele dia, tentar conversar um pouco. E não deixar essa diferença entre professor e aluno tentar ser uma coisa mais única, uma coisa unificada entre aluno e professor, mostrar que a gente é igual a eles, que eles podem chegar no mesmo lugar que a gente chegou, ter os sonhos parecidos ou iguais, que eles também tem a capacidade de chegar em qualquer lugar se eles tiverem força de vontade.*

**Maria:** *E outra coisa com relação a planejamento, as vezes a gente planeja de uma forma e depois não dá certo, então por exemplo, uma coisa que me chamou bastante atenção eu sempre quis que eles copiassem e eles não gostavam de copiar e eles queriam folhas*

*todos os dias e eu não sabia exatamente o que fazer se eu dava folha ou se só copiava, aí eu fui intercalando, as atividades em folha ou o texto, se fosse muita teoria ou muita coisa, aí tu tem que ter um jogo de cintura para não beneficiar só eles, mas também não tirar todo benefício deles (...). Porque tem dias que eles não querem fazer as coisas, tem dias que eles querem e fazem, não são todos né, tem que saber lidar com cada um.*

**Agatha:** *Para mim foi tudo um pouco do que cada um falou, mas bastante entender um pouco como funciona uma sala de aula, como são o comportamento desses alunos, é aquela coisa que nem a Maria falou as vezes eles não querem fazer e não fazem mesmo e as vezes tu quer insistir para passar aquele conteúdo, tu quer vencer aquele conteúdo, mas as vezes não vale a pena, porque não estão em um dia bom. Então é melhor tu pegar e sacar da manga uma outra atividade um pouco diferente e em um outro dia fazer aquele outro conteúdo e não tentar forçar tanto o conteúdo. Tentar entender um pouco mais essa realidade deles.*

**Julia:** *Acho também que cada aluno tem seu tempo de aprender também e que as vezes vão ter perguntas que a gente não vai saber responder na hora e que a gente vai tentar trazer futuramente é isso e um pouquinho do que cada um já falou.*

**Diofantina:** *Acho que bastante do que já falaram e a parte de conhecer o aluno, no momento que tu conhece e entende ele muita coisa das atitudes o porque ele estava ali também e é muitas individualidades pra ti querer simplesmente vencer conteúdos (...) e tem muitas vezes que eles só queriam um colo, chegar conversar e perguntar alguma coisa da vida deles, não cai pedaço ouvir sabe, acho que isso foi uma das coisas mais desafiadoras entender de onde vem cada um e o que eles carregam.*

**Luiza:** *Pra mim foi entender que o que é fácil pra mim pra eles não é, tipo soma de frações.*

**Sales:** *A questão que os colegas já falaram da amizade entre professor e aluno e também não falar só de matemática, tipo um robô programado para ensinar matemática e sim como pessoas e ter esse diálogo essa conversa, então acho que foi isso que me chamou bastante atenção.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Aproximando as considerações apresentadas, criamos seis categorias, ilustradas no Quadro 12:

Quadro 13 – O que é ser professor

<b>Cena 13.1 – O que é ser professor</b>	
<b>JUSTIFICATIVAS APONTADAS</b>	<b>ESTAGIÁRIOS</b>
Compreender o aluno	Antônia, Breezy, Maria, Agatha, Julia, Diofantina, Sales
Aprender sobre planejamento	Breezy, Maria, Julia
Entender que o que é fácil pra mim para eles não é	Luiza
Ter vida fora da escola	Catarina
Mostrar que é possível sonhar	Breezy
É mais do que dar aula	Alaídes

Fonte: Sistematização das autoras.

Interessante analisar que a grande maioria pontuou que o ser professor perpassa pela compreensão dos alunos, como pontuaram Antônia, “*entender o lado do aluno e como o Alaídes falou, não é só tu ir lá e dar um conteúdo, tu tem que entender o que teu aluno está passando*”; Diofantina “*conhecer o aluno, no momento que tu conhece e entende ele muita coisa das atitudes, o porque ele estava ali também e é muitas individualidades pra ti querer simplesmente vencer conteúdo*”; Maria, “*tem dias que eles não querem fazer as coisas, tem dias que eles querem e fazem, não são todos né, tem que saber lidar com cada um*” e Agatha “*às vezes eles não querem fazer e não fazem mesmo e as vezes tu quer insistir para passar aquele conteúdo, tu quer vencer aquele conteúdo, mas as vezes não vale a pena, porque não estão em um dia bom*”.

Essas constatações indicam que o Estágio lhes permitiu entender que ser professor vai além do somente ensinar conteúdos, é preciso compreender o aluno no seu todo, suas vivências, experiências e problemas, como observou Breezy “*ver realmente qual é a condição desse aluno aprender, como ele está chegando naquela aula, o que ele passou naquele dia, tentar conversar um pouco*”, sem, contudo, deixar de levar em conta que “*cada aluno tem seu tempo de aprender*”, como concluiu Júlia, afinal o professor lida com alunos, sujeitos singulares.

Nessa direção – ser professor é compreender os diversos sujeitos da educação – diz Núñez (2009, p. 32) que:

Para exercer sua tarefa de guia e orientador do processo de aprendizagem, o professor deve possuir competência profissional e uma destacada qualidade humana que lhe permita uma estreita relação amistosa com os alunos, baseada no respeito mútuo, que possibilite a mobilização da personalidade do aluno com o objetivo de formar novas qualidades de sua personalidade.

Quando os futuros professores assumem o compromisso social de educar e desenvolver sua atividade de ensino, se colocam na posição de orientar o processo de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, a aproximação entre aluno e professor se configura como caminho para que isso aconteça. A relação de amizade, “*respeito mútuo*” como aconselha Núñez (2009, p. 32), torna mais fácil todo o processo de ensinar e aprender, como observou Sales “*amizade entre professor e aluno e também não falar só de matemática, tipo um robô programado para ensinar matemática e sim como pessoas e ter esse diálogo essa conversa*”.

Três estagiários apontaram a necessidade de o professor planejar suas aulas “*para mim é ter de aprender a se preparar para dar aula, a eu acho que sei tudo e chego lá e dou aula de qualquer jeito, não é assim. A gente aprende que tem que ter um planejamento*” (Breezy). O professor não pode improvisar, ele precisa organizar intencionalmente, para não correr o risco de “*às vezes vão ter perguntas que a gente não vai saber responder na hora e que a gente vai tentar trazer futuramente*” (Júlia). Mesmo assim, “*às vezes a gente planeja de uma forma e depois não dá certo*” (Maria). Ou seja, planejar perpassa também por conhecer a necessidade de aprender do alunos, ter uma visão geral do conjunto para “*para não beneficiar só eles, mas também não tirar todo benefício deles*” (Maria). Afinal, a organização do ensino “*parte do plano de ensino, do projeto que determina também o lugar dos conteúdos escolares e dos instrumentos adequados para cumprir as metas pretendidas.*” (MOURA, 2000, p. 33)

Essas colocações evidenciam que os três estagiários conseguiram apreender a real importância do planejamento para que o ensino se configure como uma atividade de ensino do professor e uma atividade de aprendizagem do aluno. Quando Luiza, diz “*pra mim foi entender que o que é fácil pra mim pra eles não é, tipo soma de frações*”, fica claro que ela entendeu que precisaria ir além do que ela supunha ser necessário, o que, certamente, contribuiu para seu processo de se fazer professor. E isso reforça de novo a ideia de que

[...] a organização do ensino pode proporcionar a atribuição de novos sentidos ao conhecimento matemático. Consequentemente, a aprendizagem desses conhecimentos pode subsidiar a ação pedagógica, que visa à melhor qualidade do ensino. (LOPES, 2009, p. 184).

Ao pensarmos sobre a vida do professor para além da escola, destacamos a fala de Catarina sobre o fato de que “*os alunos pensam que o professor não tem vida fora da escola e a gente não sabe como é o aluno fora da escola*”. A partir daí foi possível inferir que ser professor é estabelecer diversas relações sociais que não se restringem somente à escola, envolve diferentes sujeitos e contextos. Percebemos que novamente se retoma a ideia de que cada um tem suas peculiaridades e conhecê-las favorece estabelecer uma relação de proximidade, que, certamente, despertará um motivo para aprender.

Isso posto, a fala de Breezy ilumina o compromisso social do professor, reforça o seu papel de orientador e formador de opinião, para

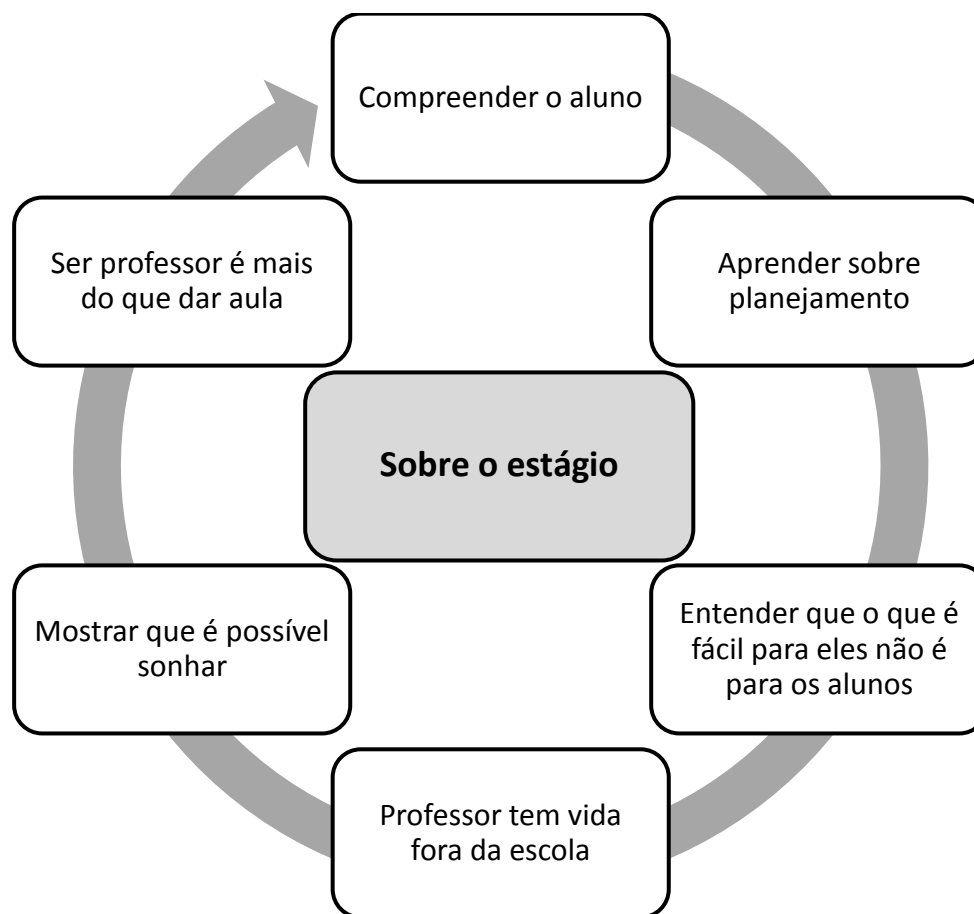
*não deixar essa diferença entre professor e aluno tentar ser uma coisa mais única, uma coisa unificada entre aluno e professor, mostrar que a gente é igual a eles, que eles podem chegar no mesmo lugar que a gente chegou, ter os sonhos parecidos ou iguais, que eles também tem a capacidade de chegar em qualquer lugar se eles tiverem força de vontade.*

Fechando essa unidade, Alaídes contribui com sua conclusão: “*ser professor é muito mais do que dar aula*”. Realmente a complexidade da profissão docente envolve compreender o aluno; saber planejar intencionalmente; entender que o que é fácil para o professor pode não ser para o aluno; ter vida fora da escola; mostrar para os alunos que é possível sonhar, enfim tudo isso é, de fato, mais do que dar aula. Orientadas por todas essas categorias elencadas nessa unidade, ousamos usar essa citação de Mariani (2000, p. 81), por acreditarmos que, apesar de se referir à formação continuada de professores, também corrobora a compreensão do processo de formação inicial.

Ao tornar-se curioso sobre o seu fazer pedagógico, ao refletir sobre a prática que realiza, ao aprender com ela questionando-a, ao investigar os problemas e desafios que encontra este professor estará realmente desvelando sua formação continuada.

Portanto, ser professor é estar nesse constante movimento de aprendizagem sobre sua atividade de ensino, que envolve diversos elementos, que vão desde o planejamento até a execução. Diante disso, reiteramos as diversas aprendizagens que os futuros professores tiveram ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, as quais possibilitaram que compreendêssemos como eles foram se constituindo professores e que, realmente, esse processo está só começando, como sintetiza a Figura 11.

Figura 11 – Esquema da unidade 4



Fonte: Sistematização das autoras

Ao buscar por uma síntese do que foi o Estágio para os futuros professores, cumpre enfatizar que eles aprenderam a: compreender os diversos sujeitos da educação, suas vivências, experiências e dificuldades; entender a significância de um planejamento bem feito; buscar diferentes estratégias para efetivar a ação educativa; estabelecer relações de amizade com os alunos, como um caminho que sempre dará certo; entender que existe “vida” além da escola; reconhecer o valor do seu papel na vida do seu aluno, enfim o Estágio lhes fez significar que ser professor é mais do que dar aula, é estar nesse constante movimento de aprendizagem da docência. Sonhar é preciso! “Mas é necessário ter pessoas para transformar seu sonho em realidade”, como diz a epígrafe deste estudo.



## 6 EM BUSCA DO EPÍLOGO DA PESQUISA

Garantir um espaço de compartilhamento da docência durante o Estágio Curricular Supervisionado, em que os futuros professores têm a possibilidade de aprender coletivamente, relatar suas vivências, perceber que todos têm dificuldades nesse processo, enxergar que as conquistas vêm ao longo das diversas ações, principalmente quando intencionalmente organizadas, é promover a aprendizagem da docência. Alicerçadas nessa premissa, rumamos para o epílogo desta pesquisa.

Ao delinear o Estágio como um dos elementos para a formação dos futuros professores e, buscando compreender como se dá esse processo formativo, a presente pesquisa inseriu-se no contexto da disciplina MEN 1100 – Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante o primeiro semestre letivo de 2017. Orientadas por isso, buscávamos responder à nossa questão norteadora, que consistia em saber: quais ações desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado de Matemática possibilitam ao futuro professor a aprendizagem da docência.

Nessa direção, centramos nosso olhar nos encontros presenciais da disciplina MEN 1100 de 4h/a que ocorriam semanalmente na UFSM, mais especificamente, no segundo momento da aula, quando os estagiários contavam sobre as suas ações nas escolas. Assim foi na materialidade desse espaço que se desenvolveu nossa pesquisa, cujo objetivo principal residia em investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio. A fim de desvelá-lo, elencamos ações investigativas que almejavam:

- Conhecer aspectos que chamam atenção do estagiário sobre a escola de Educação Básica.
- Identificar a compreensão dos estagiários sobre a atividade do professor a partir das observações.
- Compreender como os futuros professores se apropriam de um modo geral de ensinar Matemática.
- Identificar as percepções dos futuros professores em relação às atribuições do Estágio para a sua formação.

Como queríamos investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio, precisamos, antes de qualquer coisa, conhecer outras pesquisas para apurar nosso olhar na compreensão do fenômeno que queríamos investigar, no caso, a formação de professores no Estágio. Por isso, inicialmente contextualizamos a temática de nossa investigação, através dos dados produzidos no projeto intitulado: “*A Licenciatura em Matemática em questão: de que formação falamos?*”, que tem como objetivo “mapear, descrever e analisar pesquisas voltadas ao Estágio Curricular Supervisionado, no que tange aos seus objetivos, principais resultados e conclusões”. Como lócus de produção dos dados, foi utilizado um banco de dados de 858 dissertações e teses de todas as regiões brasileiras, desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de ensino e educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2001 a 2012, no projeto “Mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina Matemática”.

Assim, foram selecionados 20 trabalhos, que versavam sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, organizados em cinco categorias de análise, segundo o estudo de Lopes et al (2017). Dessas cinco, duas se aproximaram do nosso interesse de pesquisa, que eram a “Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado” e “O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem da docência”.

Em síntese, elas convergem com nossos encaminhamentos de pesquisa porque retratam o processo formativo dos futuros professores nas diversas ações do Estágio. Quanto à relevância da nossa pesquisa, adiante dessas 20 investigações, destacamos nosso lócus de pesquisa, a UFSM, e estrutura do Estágio no curso de Licenciatura em Matemática, organizado por meio de duas disciplinas, uma voltada aos anos finais do Ensino Fundamental e outra ao Ensino Médio, cada uma com estrutura própria, composta por diversas ações a serem realizadas durante as disciplinas.

Ao apresentar, ainda no segundo capítulo, um breve histórico sobre os primeiros cursos de Matemática que surgiram no Brasil e um panorama dos cursos de Licenciatura em Matemática que estão em funcionamento atualmente através do *site* do E-MEC, identificamos uma grande concentração no estado de São Paulo, o qual abrange uma contingência de 367 cursos, enquanto os demais atingem um

número igual ou inferior a 197 cursos. Para, além disso, focamos o curso da UFSM, a partir dos dados do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática e do projeto de pesquisa “A trajetória do curso de licenciatura em matemática da UFSM nos últimos 20 anos e a atuação profissional dos seus egressos”.

Conhecidas essas duas fontes de produção de dados, discorreremos sobre o histórico do Curso de Matemática da UFSM, dando uma maior notoriedade ao de Licenciatura. Nesse movimento, fomos percebendo que, desde o ano de sua criação 1961 até 2017, o curso já passou por seis reformulações curriculares, e nesse ano está passando por outra, a fim de se adequar à resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Assim, olhar para os primeiros cursos de Matemática que foram se estruturando no Brasil, e mais especificamente para o curso de Licenciatura em Matemática da UFSM, foi direcionando nosso olhar para mais tarde entendermos como o Estágio se estrutura nesse curso.

Para embasar nossos estudos adotamos como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural, e mais especificamente, a Teoria da Atividade, por acreditar que esses referenciais poderiam nos permitir entender o desenvolvimento da humanidade e a necessidade do sujeito de estar em constante interação com outros para desenvolver-se e humanizar-se. Nessa teoria a socialização ocupa um lugar de destaque, pois ela é a condição para que os sujeitos se desenvolvam e transformem o mundo à sua volta. Assim, ela sempre acompanha o processo de humanização dos indivíduos, desde a infância, quando a criança estabelece suas primeiras relações com os adultos. Para além dessas relações, temos a escola como uma das responsáveis pelo desenvolvimento humano, pois ela possibilita que os sujeitos aprendam uns com os outros, herdando a sua cultura e se apropriando do mundo a sua volta.

Isso posto, começamos a pensar sobre o fenômeno Estágio e as ações que constituem o futuro professor. Tendo o materialismo histórico dialético como um método próprio para pesquisar à luz da Teoria Histórico-Cultural, para apreensão do fenômeno Estágio, elencamos as unidades de análise que nortearam nossas reflexões, quais sejam: sobre a escola e sua organização; sobre a docência; sobre tornar-se professor; e sobre o Estágio. Essas unidades foram evidenciadas a partir dos episódios que foram surgindo, ao longo do acompanhamento da disciplina MEN 1100 Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental, em que foram

produzidos os dados a partir do diário de campo da pesquisadora, a gravação em áudio, os relatórios dos estagiários e uma sessão reflexiva, essa última estruturada depois que já tínhamos elencado as unidades de análise, como forma de complementar nossos dados.

Então, nosso estudo foi feito a partir dessas quatro unidades que compõem a investigação do fenômeno Estágio, ou seja, o licenciando vai se constituindo professor a partir daquilo que ele vai aprendendo sobre a escola e sua organização; sobre a docência do professor, ao observar os professores regentes; sobre o movimento de tornar-se professor e, finalmente, sobre suas percepções das contribuições do Estágio para sua formação. Ao elencar essas quatro unidades, apresentamos episódios e cenas que nos ajudassem a compreender a totalidade do fenômeno Estágio.

Essas quatro unidades ofereceram subsídios que permitiram identificar como os estagiários foram se constituindo professores.

Na primeira unidade, sobre a escola e sua organização, vimos quais aprendizagens eles obtiveram da observação desse espaço e da sua realidade. Chamou-lhes a atenção as normas das escolas; a estrutura física; a participação dos pais; o compromisso/preocupação com os estudantes, principalmente na escola profissionalizante. De modo geral, eles foram bem acolhidos nas escolas onde empreenderam o Estágio, com exceção de uma delas onde houve alguns problemas.

Na segunda unidade – sobre a docência do professor –, quando se colocaram na posição de observadores do professor, alguns pontos lhes chamaram a atenção e desencadearam aprendizagens que eles puderam (ou poderiam) aplicar quando na condição de regentes: a mudança de comportamento dos alunos diante das estratégias de ensino adotadas pelo professor; a relevância da aproximação entre professor e aluno; a constatação de quem nem sempre o silêncio significa que os alunos estejam interagindo e realizando as tarefas; a conversa com os alunos antes de efetivamente iniciar a aula é uma estratégia que funciona; as artimanhas que os professores se valiam para manter os alunos atentos.

Na terceira unidade – sobre tornar-se professor – quando então se viram na posição de regência, eles revelaram percepções que os ajudaram a organizar um modo geral de ação, ou seja, cumpre: conhecer os alunos; vencer a insegurança e o medo inicial; superar desafios; motivar os alunos; oferecer metodologias

diferenciadas; manter o domínio de classe; valorizar a cooperação na organização do ensino entre o estagiário e o professor regente; focar na necessidade de efetivar a atividade de aprender dos alunos. Pois, afinal, como esclarece Lopes (2004, p. 112):

No caso de uma primeira experiência de prática docente, deparamo-nos com uma inversão de lugares: o aluno, que até então tinha como atividade a aprendizagem, passa a condição de professor, cuja atividade é o ensino. Essa alteração, que nem sempre é tranquila, exige mais do que uma simples troca de papéis, pois implica em mudança de postura e, muitas vezes, tensão entre o que se idealiza e a prática real.

Aprender a ser professor, a partir das ações desenvolvidas nem sempre é uma tarefa fácil, como apontou a pesquisa, por todos os aspectos que essa transformação implica. Assim na última unidade – sobre suas percepções das contribuições do Estágio para sua formação – foi possível levantar todas as contribuições que os estagiários apontaram como sendo elementos formadores do seu processo de se constituir professor. Em síntese, eles pontuaram a relevância: de compreender o aluno; de aprender a planejar; de entender onde reside a dificuldade do alunos, muitas vezes o fácil para o professor não o é para os alunos; de reconhecer que o professor tem vida fora da escola; de mostrar que é possível sonhar; e de se conscientizar que ser professor é mais do que dar aula.

Em nossa análise, observamos indícios de como os estagiários foram se formando professores nas diversas ações que realizaram durante o Estágio, levando-nos, assim, a compreender o fenômeno que nos propusemos a estudar. O estagiário se apropria da compreensão do que é ser professor na interação de diferentes ações que coincidem com as quatro unidades analisadas: sobre a escola e sua organização; sobre a docência; sobre tornar-se professor e sobre o Estágio.

Assim, na busca por atingir o objetivo geral dessa pesquisa – investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio – concluímos que, de fato, na disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática no Ensino Fundamental, o estagiário torna-se professor nas ações que realiza, ou seja, defendemos a ideia que a qualidade das ações desenvolvidas nesse espaço é determinante para a aprendizagem da docência. Finalizamos reiterando a relevância de garantir um espaço de compartilhamento da docência durante o Estágio, para que os futuros professores, ao compartilharem suas

vivências/experiências, tenham a oportunidade de aprender uns com os outros. E, ao olharmos para o fenômeno de constituir-se professor no Estágio, compreendamos as diversas nuances desse espaço formador.

Como um dos descaminhos da pesquisa, seria interessante ainda acompanhar o movimento das duas disciplinas de Estágio, MEN 1100 - Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental e MEN 1101 - Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio, na tentativa de fazer entrelaçamentos, que pudessem mostrar quais ações são preponderantes para a constituição do futuro professor e como elas se modificam ao longo da aprendizagem da docência nas duas disciplinas de Estágio do curso de Matemática da UFSM. Dessa forma, cumpre ressaltar que essas mudanças influenciam na compreensão do fenômeno da constituição do professor de Matemática.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. N. **Modelagem Matemática nas atividades de Estágio**: saberes revelados por futuros professores. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ARAUJO, E. S.; MORAES, S. P. G. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Loyola, p. 47-70. 2017.

BASSO, I. S.. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, [online]., v.19, n.44, p.19-32. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº27/2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001 Brasília, DF: CNE, 2001c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº21/2001**. 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: CNE, 2001c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001. Brasília, DF: CNE, 2001d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº1.302/2001**. Brasília, DF: CNE. 2001e.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº213/2003**. Consulta sobre a Resolução CNE/CP 1, e a Resolução CNE/CP 2. Brasília, DF: CNE, 2003a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº4/2004**. Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002.2. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº2/2015**. Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002.2.. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2002**. 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: CNE, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 3/2003**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática.. Brasília, DF: CNE, 2003b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1/2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2017.

BRASIL. **LEI Nº 3.834-C**, de 14 de dezembro de 1960, cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 14 de dezembro de 1960; 139º da Independência e 72º da República, 1960.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2005.

BRASIL. **LEI Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

CARVALHO, D. F. **O Estágio Curricular Supervisionado e a decisão do licenciado em querer ser professor de Matemática**. Dissertação de Mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CARVALHO, R. C. B. **O estágio na formação inicial de professores de Matemática na perspectiva de uma universidade pública do estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2010.

CASTRO, F. C. **Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em



Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C. P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURA, M. O. de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Loyola, p. 47-70, 2017.

CORTE, L.C. **A mudança do perfil do público da EJA: desafios e perspectivas**. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em gestão e práticas educacionais)- Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2016.

CRUZ, M. A. S. **Uma proposta metodológica para a realização do Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de professores de Matemática: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

CURI, E. **Formação de professores de Matemática: realidade presente e perspectivas futuras**. 2000. 244p. Dissertação (Mestrado em Ensino da Matemática)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte n.33, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157758.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

DUARTE, N. A. **Individualidade para si**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. E-Book. Ridendo Castigat Mores, 1999.

FELDKERCHER, N. **O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de Matemática da UFPel**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FERREIRA, C. M. S. **Um estudo exploratório da construção de saberes docentes provenientes de interações discursivas no estágio curricular**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FIORENTINI, D.;PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012**. Campinas: FE/UNICAMP, 2016.

FRAGA, L. P. **A organização do ensino como desencadeadora da atividade de iniciação à docência: um estudo no âmbito do PIBID – Interdisciplinar Educação Matemática**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

GOSMATTI, A. **Prática de ensino na perspectiva de professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática**. Dissertação ( Mestrado)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 59-83, 2001.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação).

LIMA, J. I. **O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática: possibilidades de colaboração**. Dissertação ( Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. A.N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. V. (Org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos - Livro II**. Uberlândia: EDUFU, p.67-110, 2013.

LOPES, A. R. L. V. **A aprendizagem docente no estágio compartilhado**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOPES, A. R. L. V. **Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores**. Passo Fundo: Editora UPF, 2009.

LOPES, A. R.L. Pesquisa e Extensão na Formação Inicial de Professores e Aprendizagem da Docência. In: LOPES, A. R. L. V; TREVISOL, M. T. C; PEREIRA, P. S. (Org.). **Formação de professores em diferentes espaços**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011.

LOPES, A.R. L. V. ; MOURA, M.O. de; ARAÚJO, E. S.; CEDRO, W. L.. Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas. **Zetetiké**, v.24, n.45, p.13-28, 2016.

LOPES, A. R. L. V.; PAIVA, M. A. V.; PEREIRA, P. S.; POZEBON, S.; CEDRO, W. L. Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.25, n.1, p.75-93, jan./abr.2017.

LUDWING, P. I. **Formação inicial de professores de Matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio**. Dissertação ( Mestrado)- Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

MAGALHÃES, A. P. A. S. **O Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores de Matemática da Universidade Estadual de Goiás: uma prática reflexiva?** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARIANI, R. C. P. **Formação continuada dos professores de matemática: algumas contribuições para o ensino de geometria.** 2000. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2000.

MARTINS, L. M. **A formação da personalidade do professor.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, C.: ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MEDEIROS, C. M. **Estágio Supervisionado: uma influência na constituição dos saberes do professor de Matemática na formação inicial.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MENDES, M. J. F. **Reflexões sobre a formação do professor de Matemática: investigando a prática de ensino no curso de Licenciatura da UFPA.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

MORETTI, V.D. Residência pedagógica e oficina pedagógica de Matemática na UNIFESP: articulando a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática. In: LOPES, A.R.L.V.; TREVISOL, M.T.C.; PEREIRA, P.S. (Orgs.). **Formação de professores em diferentes espaços e contextos.** Campo Grande: Editora UFMS, 2011.

MOURA, M. O. de. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública.** Tese (Livre Docência)- FEUSP, São Paulo, 2000.

MOURA, M. O. de. A aprendizagem inicial do professor em atividade de ensino. In: LOPES, A.R.L.V.; TREVISOL, M.T.C.; PEREIRA, P.S. (Orgs.). **Formação de professores em diferentes espaços e contextos.** Campo Grande: Editora UFMS, 2011.

MOURA, M. O. de. A educação escolar: uma atividade? In: SOUZA, M. M. (Org.). **Formação Continuada e as Dimensões do Currículo.** Campo Grande. 2013.

MOURA, M. O. ARAÚJO, E. S.; RIBEIRO, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. (Coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília: Líber. 2010.

MOURA, M. O. ARAÚJO, E. S.; RIBEIRO, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel O. (Coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 93-125, 2016.

MOURA, M. O. de; SFORNI, M. S. de F.; LOPES, A. R. L.. A objetivação do Ensino e o desenvolvimento do modo geral da Aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, p.71-99, 2017.

NONATO, K. J. **Estágio Supervisionado em Matemática**: contribuições para a formação de professores de Matemática. Dissertação ( Mestrado)-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

NUÑES, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios educativos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos no estado do Paraná. Versão Preliminar. Curitiba: SEED – PR, jan. de 2005.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Seminário Trabalho, Formação e Currículo, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 1-17, 1999.

PASSERINI, G. A. **O Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UEL**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PROENÇA, M. C. **A resolução de problemas na Licenciatura em Matemática**: análise de um processo de formação no contexto do estágio curricular supervisionado. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

RIBEIRO, F. D. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio**: contribuições da teoria da atividade. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIGON. A. J.; ASBARH, F.da S. F; MORETTI, V. D Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 15-50, 2016.

ROOS, L. T. W. **(Re)Significações de formadores de professores sobre formação docente em Matemática**. 2007. 130f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2007.

ROOS, L. T. W.; VIELMO, S. E.; VIEIRO, V. L. A trajetória do curso de licenciatura em matemática da UFSN nos últimos 20 anos e a atuação profissional dos seus egressos. **Relatório final FIPE 2018**. 46 f. Santa Maria, RS, 2018.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.et. al. (Org.). **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escola russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TEIXEIRA, B. R. **Registros escritos na formação inicial de professores de Matemática: uma análise sobre a elaboração do relatório de Estágio Supervisionado**. Dissertação ( Mestrado)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto Político-Pedagógico curso de Matemática Licenciatura Diurno. **Normas de estágio**. Santa Maria, 2013. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B6YTACLpYdRUQWpSdXd0WE5ETDQ>>. Acesso em: 5 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Instrução Normativa N. 01/2018/PROGRAD de 26 de março de 2018**: dispõe sobre o cômputo de encargos didáticos para estágios especiais. Santa Maria, 2018. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/prograd/images/in/instrucao\\_normativa\\_01\\_2018\\_prograd\\_ufsm\\_computo\\_de\\_encargos\\_estagios\\_especiais.pdf](http://w3.ufsm.br/prograd/images/in/instrucao_normativa_01_2018_prograd_ufsm_computo_de_encargos_estagios_especiais.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2018.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo. Expressão Popular, 2º Edição, 2011.

VOIGT, J. M. R. **O Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Matemática em um ambiente informatizado**: trabalhando com o Cabri-Géomètre II no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, p.37 – 95, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** A Licenciatura em Matemática em questão: de que formação falamos?  
Registro no GAP/CE: 042694

**Pesquisadores responsáveis:** Simone Pozebon e Thanize Bortolini Scalabrin

**Orientador da pesquisa:** Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (55) 999547538 / (55) 984358578

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em duas pesquisas relacionadas ao projeto supracitado. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte aos responsáveis pelos estudos qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte dos estudos, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

◆Os objetivos principais das pesquisas serão: investigar o processo de significação da atividade de ensino do futuro professor de Matemática no movimento de aprendizagem da docência em um espaço formativo para o ensino de medidas e investigar a constituição do professor de Matemática na relação entre teoria e prática durante o Estágio Supervisionado.

◆Participação: Sua participação será através de encontros formativos que serão realizados no Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Estes encontros serão gravados, e eventualmente filmados ou fotografados sendo que o que você falar será registrado para posteriores estudos. Salientamos que as discussões realizadas nos encontros poderão ocasionar algum desconforto emocional uma vez que se referem diretamente à sua atividade de docência, sendo que se julgar alguma delas, ou mesmo todas, inconvenientes terá a liberdade de solicitar a retirada destes registros. Sua participação não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito do processo de formação inicial de professores que ensinam Matemática.

◆Garantia de acesso: em qualquer etapa dos estudos: você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

◆Garantia de sigilo: Se você concordar em participar dos estudos, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador e a equipe dos estudos terão acesso a suas informações.

◆Esclarecimento do período de participação: a previsão de realização dos estudos é de março de 2017 a julho de 2017, enquanto você participar dos encontros formativos. Você tem a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo em relação à sua participação nas ações desenvolvidas.

### Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar das pesquisas como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos dos estudos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar destes estudos

e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante eles, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nome fictício escolhido:

---

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

---

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2017

---

Pesquisadora responsável  
Simone Pozebon

---

Pesquisadora responsável  
Thanize Bortolini Scalabrin

---

Orientadora da pesquisa  
Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes



## **APÊNDICE B – SESSÃO REFLEXIVA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **Unidades de análise:**

➤ **Conhecendo o espaço escolar:**

1) O que mais chamou a atenção de vocês quando foram conhecer a escola e sua organização?

➤ **Observações e primeiras impressões:**



2) Enquanto vocês assistiam às aulas dos professores e faziam as observações, qual foi a primeira impressão que vocês tiveram sobre (quais eram as impressões sobre) a atividade de ser professor/ sobre o ser professor/ sobre a profissão de professor?

➤ **Buscando um modo geral de organizar o ensino:**

3) Quais foram as maiores dificuldades que vocês tiveram durante o Estágio? O que vocês consideraram como positivo tanto da organização do Estágio (aulas na UFSP), quanto da experiência na escola?





## ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA DIURNO

		MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS CURSO DE MATEMÁTICA					
<b>LICENCIATUR DIURNO – Código 132.1</b> <b>MATRIZ CURRICULAR</b>							
semestre	<input type="checkbox"/> disciplinas comuns – Bacharelado e Licenciatura <input type="checkbox"/> disciplinas específicas do Bacharelado						
	1	Geometria Analítica MTM 1043 90	Matemática Elementar MTM 1044 60	Trigonometria e Números Complexos MTM 1042 60	Introdução a Lógica MTM 1045 60		Recursos Tecnológicos no Ensino de Matemática I MTM 1046 60
2		Cálculo I MTM 1047 90	Matemática Discreta MTM 1048 60		Psicologia da Educação A FUE 1022 90	Metodologia da Pesquisa em Educação ADE 1015 60	LIBRAS I EDE 1114 60
3	Álgebra Linear I MTM 1049 90	Cálculo II MTM 1050 90			Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação FUE 1014 75	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica ADE 1000 75	Matemática Financeira MTM 1058 60
4	Geometria Plana MTM 1053 90	Cálculo III MTM 1052 60		Aritmética MTM 1051 60	Educação Matemática I MTM 1061 90	Didática da Matemática I MEN 1232 60	Recursos Tecnológicos no Ensino de Matemática II MTM 1060 60
5	Geometria Espacial MTM 1055 60		Física I FSC 103 60	Álgebra I MTM 1054 60	Educação Matemática II MTM 1062 90	Didática da Matemática II MEN 1233 60	DCG I 60
6	História da Matemática MTM 1056 60	Métodos Matemáticos MTM 1057 90	Física II FSC 104 60	Introdução a Probabilidade e Estatística STC 121 60			DCG II 60
7		Análise Matemática I MTM 1059 60			Estágio Superv. de Mat. no Ens. Fundamental MEN 1100 210	TCC I CCM 1000 30	
8					Estágio Superv. de Mat. no Ens. Médio MEN 1101 195	TCC II CCM 1001 60	DCG III 60

Carga horária total = 3.045 horas (1.815 horas em Disciplinas de Cunho Científico-Cultural, 405 horas em Estágio Supervisionado, 435 horas em Práticas de Ensino, 180 horas em DCG e 210 horas em ACG).

## ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA NOTURNO

		MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS CURSO DE MATEMÁTICA					
LICENCIATURA NOTURNO – Código 125 MATRIZ CURRICULAR							
1	Geometria Analítica MTM 1043 90	Matemática Elementar MTM 1044 60	Trigonometria e Números Complexos MTM 1042 60			Recursos Tecnológicos no Ensino de Matemática I MTM 1046 60	
2		Cálculo I MTM 1047 90	Matemática Discreta MTM 1048 60		Psicologia da Educação FUE 1022 90	Metodologia da Pesquisa em Educação ADE 1015 60	
3	Álgebra Linear I MTM 1049 90	Cálculo II MTM 1050 90		Introdução a Lógica MTM 1045 60		Matemática Financeira MTM 1058 60	
4	Geometria Plana MTM 1053 90	Cálculo III MTM 1052 60		Aritmética MTM 1051 60		LIBRAS I EDE 1114 60	
5	Geometria Espacial MTM 1055 60			Álgebra I MTM 1054 60	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação FUE 1014 75	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica ADE 1000 75	
6		Métodos Matemáticos MTM 1057 90			Educação Matemática I MTM 1061 90	Didática da Matemática I MEN 1232 60	Recursos Tecnológicos no Ensino de Matemática II MTM 1060 60
7		Análise Matemática I MTM 1059 60	Física I FSC 103 60		Educação Matemática II MTM 1062 90	Didática da Matemática II MEN 1233 60	
8	História da Matemática MTM 1056 60		Física II FSC 104 60		Introdução a Probabilidade e Estatística STC 121 60	DCG I 60	DCG II 60
9					Estágio Superv. de Mat. no Ens. Fundamental MEN 1100 210	TCC I CCM 1002 30	DCG III 60
10					Estágio Superv. de Mat. no Ens. Médio MEN 1101 195	TCC II CCM 1003 60	

Carga horária total = 3.045 horas (1.815 horas em Disciplinas de Cunho Científico-Cultural, 405 horas em Estágio Supervisionado, 435 horas em Práticas de Ensino, 180 horas em DCG e 210 horas em ACG).

## ANEXO C – ROTEIRO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
Departamento de Metodologia do Ensino

Curso: Licenciatura em Matemática  
Disciplina: MEN 1100 – Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental  
MEN1101- Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio

### Roteiro para Elaboração do Relatório Final

#### (ELEMENTOS PRE-TEXTUAIS)

- Capa
- Folha de Rosto
- Agradecimento: (Sugiro agradecer a professora, escola, supervisora ... )
- Sumário

#### (ELEMENTOS TEXTUAIS)

**INTRODUÇÃO:** Contextualizar o estágio: o que é, onde foi,

1. **CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTÁGIO / CONHECENDO A ESCOLA`:** descrever a escola e os alunos,...
2. **DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO**
  - 2.1. **OBSERVAÇÕES INICIAIS**
  - 2.2. **ATIVIDADES DE REGÊNCIA** (caso tenham feito em duas turmas, fazer dois item)
    - 2.2.1. Relatórios de Aula da turma x
    - 2.2.2. Relatório de Aula da turma y (se for o caso)
    - 2.2.4. Atividade de Medida
  - 2.3. **ATIVIDADES COMPLEMENTARES:** fazer uma breve introdução explicando o que foram estas atividades e inserir dados, o que pode ser em forma de tabela.
    - Observações
    - Monitorias
    - Aulas de reforço
    - Reuniões Pedagógicas
    - Conselhos de Classe
    - Atividades Festivas
    - ...
 Finalizar com uma reflexão geral
3. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** destacar como foi a experiência e as principais aprendizagens

#### (ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS)

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**ANEXOS**

ANEXO A – Ficha de Horário de Estágio

ANEXO B – Comprovante(s) de Estágio

ANEXO C- Relação de frequências /notas dos alunos/trabalhos dos alunos  
(sem nome dos alunos)  
ANEXO D – Plano de Unidade

### **ALGUNS ESCLARECIMENTOS**

**1) Os capítulos deverão conter o que é solicitado, contudo os títulos podem seguir expressão pessoal.**

**2) No capítulo Contextualizando o campo de estágio-Conhecendo a Escola podem constar:**

Algumas informações sobre o funcionamento da escola, dados sobre turnos, turmas e nº de alunos. Estrutura física. Funcionamento da biblioteca, laboratórios etc. Alguns dados do PPP da Escola, como por exemplo: filosofia, metodologia adotada, sistema de avaliação, entre outros.

**3) Nas Considerações Finais:** Descrever como foi para você a experiência do estágio, pontos positivos, negativos, principais dificuldades e perspectivas para a profissão.

Escrever um pouco sobre a escola e a educação matemática atual, a partir dessa experiência e da sua história de vida.