

## **Contribuições do Estágio Supervisionado na/para a Formação Inicial de Professores de Matemática**

Jéssica Mistura Zanon<sup>1</sup>

### **GD4 – Educação Matemática no Ensino Superior**

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as contribuições do Estágio Supervisionado no processo de Formação Inicial do professor de Matemática, em uma Universidade Pública da Bahia. Uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre a formação inicial do professor e o Estágio Supervisionado. Os participantes dessa pesquisa são os alunos/estagiários das disciplinas Estágio Supervisionado II e III, do curso de licenciatura em Matemática, as professoras das referidas disciplinas e as professoras de Matemática das escolas-campo de estágio. Os instrumentos de coleta de dados são a análise do Projeto Acadêmico Curricular (PAC-2006) do curso de Licenciatura em Matemática; observações durante as aulas de Estágio Supervisionado na Universidade; observações durante a realização das atividades de estágio (oficina e regência) nas escolas-campo de estágio e entrevistas com os alunos/estagiários, professoras da disciplina Estágio Supervisionado II e III e, professoras de Matemática das escolas-campo de estágio. Apresentamos algumas reflexões sobre a observação do desenvolvimento da oficina da estagiária que acompanhamos durante o Estágio Supervisionado II, que já trouxe indícios relevantes da prática do estágio. Esperamos ao fim desta pesquisa, trazer mais aspectos das contribuições do Estágio Supervisionado para a construção da identidade docente dos futuros professores de Matemática.

**Palavras-chave:** Formação Inicial do Professor de Matemática; Estágio Supervisionado; Saberes Científicos e Pedagógicos.

### **Introdução**

Sempre admirei a Matemática, na escola sempre tive facilidade de compreender os conteúdos matemáticos. Esta facilidade e este gosto me motivaram a escolher a docência como profissão. Concluí minha graduação em Licenciatura em Matemática recentemente (2014) e tenho pouca experiência atuando na profissão, mas como diz Tardif (2002), os futuros professores vivem nas salas de aula e escola mesmo antes de ensinarem. Assim, durante aproximadamente 16 anos, tive contato com meu futuro local de trabalho e essa imersão me possibilitou adquirir crenças, representações e certezas sobre o ofício da profissão docente, assim como o que é ser aluno e ser professor.

Durante o período no qual cursei as disciplinas de Estágio Supervisionado percebi o quanto é importante a inserção do futuro professor no ambiente escolar. Pois, quando iniciei a graduação, a única certeza que eu tinha era o gosto e a vontade de ensinar

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e-mail: jessica.zanon@hotmail.com, orientadora: Dra. Maria Elizabete Souza Couto.

Matemática, mas não sabia como era a realidade da docência. Com as aulas da disciplina Estágio Supervisionado tive uma preparação pedagógica, conheci a legislação da Educação Básica, a didática e as práticas de ensino. Ao ser encaminhada à prática (desenvolvimento do estágio) sentia-me preparada, além disso, tinha acompanhamento da professora de estágio, que nos orientava para as atividades. As etapas do estágio foram de muita aprendizagem, mas foi na etapa final que a docência se concretizou, na regência.

Naquele momento, passei a compreender que a formação não consistia apenas em transmitir ao futuro professor um ‘apanhado’ de conhecimentos científicos e teóricos, mas sim, formar um professor capaz de trabalhar com o conhecimento, adaptando-o para diferentes realidades escolares. Senti o desejo de continuar estudando este processo de formação inicial do professor de Matemática, pois vejo que se queremos mudar a realidade de nossas escolas, a mudança deve partir da formação daqueles que futuramente estarão nessas escolas. Por esse motivo, resolvi cursar o mestrado. Foi no final do ano de 2014, ainda concluindo a graduação, que descobri o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática ofertado por uma Universidade Pública da Bahia, quando apresentei uma proposta de projeto com a intenção de compreender as contribuições do Estágio Supervisionado na formação de futuros professores de Matemática.

No decorrer dos estudos já pude ter contato com obras de teóricos e pesquisadores que vêm discutindo os processos de formação docente, tais como: Imbernón (2004) e Marcelo Garcia (1999), dialogando sobre a formação inicial; Pimenta (1995), Pimenta e Lima (2010), Pimenta (2010), Barreiro e Gebran (2006), Passerini (2007) sobre o Estágio Supervisionado; Mizukami (2006) sobre a aprendizagem da docência e, Ponte (2013) e Moura (2011), sobre a formação do professor de Matemática.

Assim, na busca de compreender as contribuições do Estágio Supervisionado no processo de Formação Inicial do professor de Matemática, em uma Universidade Pública da Bahia, alguns questionamentos começaram a fazer parte de nossas indagações e serão norteadores desta pesquisa:

- Quais as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação inicial do professor de Matemática?
- Quais os saberes científicos e pedagógicos que o futuro professor (estagiário) mobiliza durante o desenvolvimento do Estágio?
- Qual a articulação entre a universidade e a escola (instituições formadoras) durante o Estágio Supervisionado, na formação inicial do professor de Matemática?

Para tanto, essa é uma pesquisa em andamento e está organizada da seguinte forma: um referencial teórico sobre o Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Matemática, o percurso metodológico, algumas reflexões sobre a oficina de estágio que observamos e nossas considerações finais.

### **O Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Matemática**

Nesta seção abordaremos a formação inicial de professores e, especialmente, o professor de Matemática. Para tanto, nossa fundamentação será organizada em três subseções: (a) A formação inicial do professor e a Aprendizagem da docência, (b) O Estágio Supervisionado e, (c) A formação Matemática do professor.

#### *A Formação Inicial do Professor e a Aprendizagem da Docência*

Inicialmente, consideramos necessário trazer o conceito que estamos tomando por formação. Com relação a formação de professores, no contexto mais amplo, Marcelo Garcia compreende como

[...] a área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

Assim, compreendemos que a formação inicial é um momento em que o futuro professor está vivenciando experiências que nortearão a construção da sua identidade profissional. Do ponto de vista de Imbernón (2004), a formação inicial deve favorecer, ao futuro professor, sólidos conhecimentos na esfera cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal, de modo a prepará-lo para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, sabendo refletir sobre sua prática com flexibilidade e rigor, isto é, o futuro professor começa a aprender a conviver com os conflitos que emergem do contexto social que irá atuar, em relação ao conhecimento da disciplina, ao conhecimento pedagógico, a organização da sala de aula, as relações entre professor, pais e alunos etc.

Nesse sentido, a formação inicial deve preocupar-se não apenas com o conhecimento profissional (científico e pedagógico), mas com todos os aspectos da profissão docente, tais como: a valorização profissional, a identidade docente, a formação continuada etc.

Considerando o campo da formação de professores, Diniz-Pereira (2002) destaca diferentes modelos que lutam por uma posição de domínio nesse campo. Por um lado, têm-se aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica, e por outro, modelos baseados na racionalidade prática e na racionalidade crítica. Para esse autor, no modelo da racionalidade técnica, o professor assume a função de técnico, especialista, que aplica rigorosamente regras científicas e/ou pedagógicas em sua prática.

Nesse movimento, o modelo da racionalidade prática surge como um modelo alternativo de formação de professores, quando “a prática não pode ser reduzida ao controle técnico” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 36 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 24). Nesse sentido, o conhecimento dos professores não é mais visto como um conjunto de técnicas para produção de aprendizagem. Passam a ser responsáveis por definir qual conhecimento seus alunos devem conhecer a fundo e o professor deve ter condições de analisar e refletir sobre sua prática e buscar soluções para problemas de ensino e aprendizagem na sua sala de aula.

Já o modelo da racionalidade crítica, tem uma visão social-política problemática da educação, conforme destaca Diniz-Pereira (2002). Onde o ensino e a aprendizagem são concebidos como ferramentas para o favorecimento de uma maior igualdade, humanidade e justiça social, na sala de aula, na escola e na sociedade.

Consideramos que dos três modelos, o que menos se adéqua às necessidades da formação do professor para a atualidade é o modelo da racionalidade técnica, pois não é possível treinar um professor tecnicamente para resolver toda e qualquer situação que ele irá se deparar no dia a dia da sua profissão. Nesse sentido, corroborando com Schön (1991, *apud* Guimarães, 2008), a ciência e a técnica não possuem respostas para todas as coisas, e existem situações que serão inéditas e só ocorrerão na prática efetiva da profissão, ou seja, situações que a ciência não prevê. Acreditamos importante contemplar esses modelos formativos nesse referencial, pois posteriormente, em nossas análises, poderemos identificar qual é o modelo formativo do curso de Licenciatura em Matemática da universidade *locus* dessa pesquisa.

Considerando esses modelos formativos, no processo de formação o futuro professor mobiliza saberes de natureza teórica e prática, independente do modelo formativo que o curso lhe oferece. Com relação a esses saberes que são mobilizados durante a formação do professor, Maurice Tardif vem desenvolvendo diversas pesquisas, trazendo reflexões a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação de

professores. Considera que o saber do professor é algo particular e está relacionado com diversos fatores, tais como sua identidade, experiência de vida, história profissional, relação com os alunos e com os outros sujeitos da escola, entre outros. Não é um saber acabado, pois vai sendo construído ao longo de sua carreira profissional. Nesse sentido, ensinar é mobilizar uma variedade de saberes, que são definidos como saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002).

De acordo com Tardif (2002), os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições formadoras. Estes saberes se dividem ainda em científicos (formação científica) ou pedagógicos (surtem das reflexões sobre a prática docente). Os saberes disciplinares correspondem aos diversos conhecimentos que também são transmitidos nos cursos e departamentos universitários, são os saberes das disciplinas (por exemplo, matemática, história, literatura etc.). Os saberes curriculares referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e metodologias, em suma são os programas escolares que os professores devem aplicar em suas salas de aula. E os saberes experienciais, são aqueles produzidos a partir do exercício e da prática da profissão, ou seja, baseados no cotidiano da profissão docente. Nesta pesquisa, voltaremos nossos olhares para os saberes profissionais, a fim de observar como eles são mobilizados pelos futuros professores durante o Estágio Supervisionado, ao organizarem suas aulas (regências).

### *O Estágio Supervisionado*

É no contexto da formação inicial que acontece o Estágio Supervisionado, que está respaldado em aspectos legais e formativos. Nessa direção, o Parecer CNE/CES nº 15/2005, indica o Estágio Supervisionado como

um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2005, p. 32).

Essa indicação mostra a necessidade do professor supervisor de Estágio Supervisionado, que irá acompanhar o estagiário no desenvolvimento de suas atividades. Em relação a formação de professores, há Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso, quer seja licenciatura ou bacharelado. No caso em estudo, vamos tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura – Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 –, indicando que o professor de

Matemática deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática, ser criativo e reconhecer a realidade que vive e se insere e, nesse sentido, o Estágio Supervisionado é fundamental nos cursos de formação de professores, pois possibilita desenvolver:

- a) uma seqüência de ações onde o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando ciência dos processos formadores; b) uma aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida (BRASIL, 2001, p. 6).

Na Universidade *locus* de investigação dessa pesquisa, além das regulamentações já citadas, existe uma resolução que também orienta a organização dos estágios nos cursos de graduação – licenciatura e bacharelado. A Resolução CONSEPE nº. 016, que aprova o Regulamento do Estágio Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura. No Art. 2º a resolução traz seis finalidades para o Estágio Supervisionado, são elas:

- (1) integrar o estagiário no exercício da atividade profissional docente; (2) construir, elaborar e re-elaborar conhecimentos e sua aplicação na escola de educação básica e outros espaços educativos; (3) estabelecer a mediação entre universidade, escola e sociedade, concretizando o compromisso e a responsabilidade social da Universidade; (4) possibilitar a construção da identidade docente no confronto entre as teorias e as práticas necessárias através da análise sistemática da realidade educacional; (5) proporcionar a experimentação de procedimentos didático-pedagógicos à luz de concepções inovadoras do processo de ensino-aprendizagem; e, (6) oportunizar, como base formativa, a docência em diferentes contextos educacionais, o conhecimento da escola e dos sistemas de ensino, bem como das políticas públicas educacionais (BAHIA, 2008, s/p).

Notamos que o Estágio Supervisionado é uma atividade acadêmica que exige o envolvimento de várias pessoas nesse processo de formação: alunos, professores da universidade, professores da escola de educação básica, coordenadores do curso, entre outros. Ambos guiados pelo mesmo objetivo, a constituição da identidade docente do futuro professor.

Além dos aspectos legais, estudiosos e pesquisadores desenvolvem pesquisas e reflexões sobre o Estágio Supervisionado em cursos de formação de professores/licenciatura. Inicialmente, apresentaremos reflexões realizadas por Pimenta e Lima (2010) que destacam que assim como qualquer outra profissão, aprender a ser professor também é uma ação, uma prática, pois essa aprendizagem vem a partir da observação, imitação, reprodução e reflexão, em que o aluno irá aprendendo a ser professor e, assim, elaborando seu próprio perfil. Dessa forma, as autoras sugerem que o estágio pode ser compreendido e realizado sobre três concepções, são elas: (1) estágio como

imitação de modelos; (2) estágio como instrumentalização técnica e (3) estágio como aproximação da realidade e atividade teórica.

Com base nestas concepções, pensamos que o modelo de estágio que mais se adéqua as necessidades de formação atual é o terceiro, pois sugere um estágio baseado na análise, reflexão e crítica. A marca do modelo formativo da racionalidade prática. Um estágio que possibilita uma aproximação do futuro professor com o ambiente profissional, no qual ele não é apenas um espectador (como no estágio como imitação de modelos), nem um reproduzidor de técnicas, mas alguém que está ali para aprender com os pares, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, desenvolver metodologias e construir sua identidade profissional.

Para Pimenta e Lima (2010), são vários fatores que ajudam a construir a identidade docente, tais como, os estudos, a articulação entre teoria e prática, a participação em atividades de pesquisa e extensão e as experiências dentro e fora da universidade. Sendo que o estágio, ao possibilitar que o aluno se insira no ambiente escolar, abre espaço para que conheça a realidade e o trabalho do professor.

Barreiro e Gebran (2006) também indicam a necessidade de um professor-orientador presente no estágio, pois é este que será o mediador de momentos de reflexão, análise e interpretação da realidade educacional do campo do estágio, e a partir dessas vivências e experiências, o estagiário irá construindo sua prática. A falta de um professor-orientador faz com que os estagiários se sintam perdidos, pois não possuem clareza da dinâmica do estágio, do funcionamento institucional da escola, do que farão nela, qual o seu papel, os limites e o alcance da sua atuação.

Além do papel do professor-orientador, devemos pensar também no papel da universidade. Nesse contexto, Pimenta e Lima (2010) sugerem que quando professores das escolas se reúnem com estagiários e supervisores da universidade, pode surgir um ambiente de reflexão e análise crítica sobre a realidade escolar. Essa interação pode abrir possibilidades de uma ação entre a universidade e a escola.

#### *A Formação Matemática do Professor*

Em relação a formação matemática do professor, Ponte (2013) indica que para que haja um ensino de Matemática de qualidade é preciso que o professor tenha uma formação matemática adequada, assim como, competências reconhecidas no meio didático. Essa formação deve dispor do “concurso de diversas áreas do saber, desde a Matemática à

Educação em geral, incluindo, naturalmente, a Didática da Matemática” (PONTE, 2013, p.1).

De acordo com Moura (2011), existem dois movimentos do conhecimento matemático, um que é parte da necessidade do indivíduo e o outro, que é parte do seu desenvolvimento social, este que ele chama de matemática da atualidade e está longe das necessidades do indivíduo. Para ele, o grande papel da escola, é combinar as razões para aprender a Matemática (necessidades de cada indivíduo) com as necessidades do desenvolvimento social.

Moura (2011, p.10) indica também que os educadores ao ensinarem Matemática “estão ensinando não apenas um conteúdo, mas um modo de apreender conteúdos, isto é, uma metodologia de interagir no mundo, própria do saber pedagógico”. Ainda discute que os saberes específicos (Matemática) e os saberes pedagógicos devem caminhar juntos, pois o saber específico é um produto social, que por sua vez torna-se objetivo social e, conseqüentemente, um conteúdo escolar, tornando-se assim uma atividade de ensino, que é campo próprio do saber pedagógico.

### **Percurso Metodológico**

Esta pesquisa é uma abordagem qualitativa que de acordo com Lüdke e André (1986, p.11), “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, além disso, permite a pesquisadora um contato direto e prolongado com as questões investigadas, o que a possibilita descrever comportamentos e ações, investigar interações, colher significados, interpretar e compreender linguagens, analisar representações, tudo isso sem desprendê-los do contexto e das circunstâncias em que se manifestam.

Está sendo desenvolvida com professores e alunos/estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade Pública da Bahia. O *locus* da pesquisa será a Universidade (campo de formação docente) e a escola da educação básica (campo de desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado).

O início da pesquisa de campo (no que se refere às observações nas aulas de estágio na Universidade e as práticas na escola-campo) foi no primeiro semestre de 2016, momento em que estava sendo realizada a disciplina Estágio Supervisionado II. Optamos por acompanhar o Estágio Supervisionado II, momento no qual os estagiários estavam realizando observações e planejando oficinas que foram desenvolvidas nas escolas da

Educação Básica. Esse acompanhamento foi uma forma de nos inserirmos no ambiente de aprendizagens do futuro professor, tanto na universidade quanto na escola, para já irmos compreendendo e conhecendo os estagiários que serão participantes dessa pesquisa.

Além das observações nas aulas de Estágio Supervisionado na universidade, também acompanhamos uma das estagiárias (a qual chamamos pelo nome fictício Gabriela) no desenvolvimento da oficina, realizada em uma escola pública, nesse mesmo semestre. No semestre 2016/2, continuamos acompanhando a mesma turma, no Estágio Supervisionado III, etapa em que realizarão a regência. Consideramos que ao acompanhar os dois estágios, teremos a possibilidade de vivenciar o desenvolvimento da identidade docente do futuro professor, ao passo que irá tendo experiências diferenciadas com a prática docente e o ambiente da escola/sala de aula.

No Estágio Supervisionado III estamos acompanhando três estagiários(as). Essa quantidade foi definida considerando: uma estagiária que não possui experiência docente na disciplina Matemática e não participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); um estagiário que tem experiência docente e já participou do PIBID e, uma estagiária que tem experiência docente e participa do PIBID atualmente, levando em consideração também, que esses três consentiram sua participação na pesquisa.

Para a coleta de dados utilizaremos os seguintes instrumentos: análise de documentos, entrevistas e observação, os quais detalharemos a seguir.

#### *Análise de documentos*

De acordo com Lüdke e André (1986) são considerados documentos:

leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nessa direção, Caulley (1981, *apud* Lüdke; André, 1986) indica que com a análise documental, o pesquisador busca identificar as reais informações presentes nos documentos, a partir de questões ou hipóteses que lhe interessa investigar. Assim, o documento em análise é o Projeto Acadêmico do Curso (PAC) de Licenciatura em Matemática de uma Universidade Pública da Bahia. Na análise do PAC esperamos compreender os indicativos propostos no curso que sugerem o Estágio Supervisionado como um momento da formação inicial favorável ao aprender a ser professor. Assim, verificaremos:

- a) Identificação do curso (nome, ano de aprovação do PAC e carga horária);
- b) A formação (concepção de formação do professor de Matemática e perfil do egresso);
- c) Organização do Estágio Supervisionado (quantidade de estágios, carga horária, ementas, formato de cada estágio);
- d) Articulação entre Universidade e a escola da Educação Básica.

### *Entrevistas*

Sobre a entrevista, Lüdke e André (1986) indicam que é uma técnica que permite ao pesquisador obter de forma imediata e corrente as informações que deseja, além disso, permite correções, esclarecimentos e adaptações, que a tornam altamente eficaz na obtenção das informações desejadas.

Para esta pesquisa utilizaremos a entrevista semi-estruturada, pois partiremos de um roteiro pré-estabelecido, por questão de direcionamento, mas por ser uma estratégia mais flexível, poderemos explorar outras questões que surjam no decorrer da entrevista. Os participantes da pesquisa assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Serão entrevistados: os alunos estagiários – no início e final do Estágio Supervisionado III (regência); a(s) professora(s) das disciplinas Estágio Supervisionado II (oficina) e III (regência); e, a(s) professora(s) de Matemática da escola-campo de estágio e pesquisa.

Com as entrevistas esperamos compreender como a disciplina Estágio Supervisionado contribui à formação inicial do professor de Matemática, na visão dos estagiários e dos professores na Universidade e na Escola.

### *Observação*

Para Lüdke e André (1986), a observação é um instrumento fidedigno de investigação, mas, deve antes de tudo, ser controlada e sistemática. As autoras também indicam que a observação possibilita um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto investigado. E, “na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (p. 26).

Assim, consideramos a observação um instrumento adequado, ao passo que pretendemos nos inserir no ambiente natural do Estágio Supervisionado, tanto no que diz respeito as aulas na universidade, quanto as observações e desenvolvimento de atividades na escola-campo de estágio e pesquisa. Desta forma, acompanharemos o desenvolvimento

do estágio, a fim de compreender as suas contribuições à formação do professor de Matemática, decorrentes do contato do futuro professor com a aprendizagem da profissão docente. Para registro das observações, elaboramos uma ficha a ser preenchida a cada aula na universidade e também a cada dia que acompanhamos os estagiários na escola-campo da pesquisa.

A coleta de dados teve início em maio de 2016 e tem previsão de término em novembro do mesmo ano, tendo em vista que ocorrerá durante os Estágios Supervisionados II (oficina) e III (regência), que ocorrem em dois semestres. As categorias de análise emergirão dos dados empíricos da pesquisa, considerando as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação inicial do professor de Matemática.

### **Nossas observações e reflexões sobre a oficina da estagiária Gabriela**

Acompanhamos o planejamento da oficina desenvolvida pela estagiária Gabriela, na universidade, e seu desenvolvimento na escola campo de estágio, em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio. O conteúdo matemático escolhido para o trabalho na oficina foi a Progressão Aritmética e como recurso didático optou por um jogo de cartas.

A professora de Estágio Supervisionado II acompanhou o desenvolvimento da oficina, e acabou dando suporte também, na realização das atividades. Percebemos que sua presença ali trouxe mais segurança para a estagiária, tendo em vista que a professora regente não estava presente. Destacamos aqui, que a ausência do professor regente é um dificultador, pois, corroborando com Barreiro e Gebran (2006), a sua presença durante o desenvolvimento das atividades do estagiário é imprescindível.

Ao final de nossas observações, podemos inferir que apesar das dificuldades enfrentadas por Gabriela, tais como a ausência da professora regente, a prática do estágio foi enriquecedora e pode contribuir para a construção da sua identidade docente. Como já destacamos, conforme Passerini (2007), quando fala sobre as aprendizagens decorrentes dessa aproximação do estagiário com seu futuro ambiente de trabalho.

### **Considerações Finais**

Esperamos ao fim desta pesquisa, trazer mais indícios das contribuições do Estágio Supervisionado para a construção da identidade docente dos futuros professores de Matemática. A partir de nossas observações já pudemos identificar algumas aprendizagens que o contato com a realidade da profissão docente pode proporcionar ao futuro professor, como por exemplo, o planejamento de aulas, o contato com alunos e a organização da sala

de aula. Que são saberes, de acordo com Tardif (2002), adquiridos a partir da experiência. Esta pesquisa também pretende indicar a importância do Estágio Supervisionado durante o processo de formação inicial, ao passo que possibilita compreender a relação entre a teoria e a prática e lançar vários olhares sobre a realidade escolar, indagando-se frente a esses olhares e construindo seu próprio perfil (PIMENTA; LIMA, 2010).

### **Referências**

- BAHIA. **Projeto Acadêmico Curricular:** Curso de licenciatura em Matemática. 2006.
- BAHIA. **Resolução CONSEPE nº 016/2008.**
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.** Parecer CNE/CES 1.302/2001. Brasília, 6 de novembro de 2001.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES nº 15.** Brasília, 2 de fevereiro de 2005.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. 1ª ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.
- GUIMARÃES, H. M. Perspectivas sobre o conhecimento do professor. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 8, n. 25, set./dez. 2008. p. 819-839. Disponível em: [www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2449](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2449). Acesso em: 19 jul. 2016.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MOURA, M. O. de. Educar con las matemáticas: saber específico y saber pedagógico. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 59, enero-abril, 2011.
- PASSERINI, G. A. O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PONTE, J. P. **Formação do professor de Matemática:** perspectivas atuais. Lisboa, 2013. Disponível em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15310/1/P3M.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15310/1/P3M.pdf). Acesso em: 09 nov. 2015.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.