



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA**



MÔNICA TELES SANTOS DE OLIVEIRA

**O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE
FUTUROS PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O SABER:
UM OLHAR SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO
ENSINO DE MATEMÁTICA (DMA/SC/UFS)**

São Cristóvão - SE
Fevereiro, 2020

MÔNICA TELES SANTOS DE OLIVEIRA

**O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS
PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O SABER: UM OLHAR
SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO DE
MATEMÁTICA (DMA/SC/UFS)**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, da Universidade Federal de Sergipe-NPGEICIMA/UFS, linha de pesquisa em Currículo, Didática e Métodos de Ensino das Ciências Naturais e Matemática, como parte dos requisitos necessários para a titulação de mestrado ao título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Denize da Silva Souza.
COORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Batista Lima.

São Cristóvão- SE
Fevereiro, 2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

O48p Oliveira, Mônica Teles Santos de
O processo de identificação profissional de futuros professores e sua relação com o saber: um olhar sobre os estágios supervisionados no ensino de Matemática (DMA/SC/UFS) / Mônica Teles Santos de Oliveira; orientadora Denize da Silva Souza. – São Cristóvão, SE, 2020.
152 f.; il.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Ciência – Estudo e ensino. 2. Professores de matemática. 3. Programas de estágio. 4. Professores - Formação. I. Souza, Denize da Silva, orient. II. Título.

CDU 5:37

**O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS
PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O SABER: UM OLHAR SOBRE OS
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA (DMA/SC/UFS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências Naturais e
Matemática da Universidade Federal de Sergipe para defesa de mestrado ao título de
mestre.

Em 28 de fevereiro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Denize da Silva Souza
Universidade Federal de Sergipe - UFS
(Presidente e Orientadora)

Profa. Dra. Maria Batista de Lima
Universidade Federal de Sergipe - UFS
(Coorientadora)

Profa. Dra. Teresa Cristina Etcheverria
Universidade Federal de Sergipe - UFS
(Membro Externo)

Profa. Dra. Ivanete Batista Santos
Universidade Federal de Sergipe – UFS
(Membro Interno)

Acredito que sempre há um sentido e propósito para tudo que vivemos neste mundo. Este mestrado não foi diferente. Nesse trajeto de formação profissional, acadêmica e, principalmente, pessoal, aprendi com meus erros e acertos. Enfrentei desafios, um processo no qual cresci e amadureci. Assim, dedico esta dissertação ao Deus que me concedeu esta oportunidade de realizar mais um sonho. À minha querida mãe que sempre foi um exemplo para mim, uma mulher guerreira que nunca perdeu a fé. Ao meu amado esposo que sempre me apoiou nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Aos meus lindos filhos, aos quais amo incondicionalmente e por eles travo qualquer batalha. Aos meus irmãos queridos que tanto amo e que sempre acreditaram em mim. Dedico a todos que colaboraram de alguma forma para a realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

*“Ao Rei dos reis, consagro tudo o que sou,
de gratos louvores transborda o meu coração.”*

A todos os que estiveram comigo nessa caminhada. Sem cada um de vocês, essa conquista não teria o mesmo sabor.

A minha orientadora, Profa Dra Denize da Silva Souza, pelas orientações, puxões de orelha e horas dedicadas a leituras e correções. Seu comprometimento e dedicação foram exemplos para mim. Levarei seus ensinamentos como lição de vida.

A minha co-orientadora, Profa Dra Maria Batista de Lima, por ter colaborado com a pesquisa, tecendo comentários pertinentes e que me fizeram refletir.

Aos professores do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, em especial, à Profa. Dra. Ivanete Batista Santos, participante da banca avaliadora, pelas contribuições acrescentadas a esta pesquisa, desde o momento da qualificação.

À professora Dra. Teresa Cristina Etcheverria, também, participante da banca examinadora, por todas as contribuições cedidas a esta pesquisa, desde o momento da qualificação.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, pessoas que, desde o primeiro momento no qual solicitei a colaboração, sempre estiveram disponíveis para cederem os dados solicitados.

Aos colegas da UFS, pelos momentos tensos e alegres que compartilhamos, pelos conhecimentos que me proporcionaram em nossas discussões e apresentações.

Aos meus amigos do Instituto Federal de Sergipe que sempre compreenderam minha correria nesse momento de formação tão importante para mim.

Por fim, agradeço aos meus familiares, meus amigos pessoais, que sempre estiveram na torcida para realização de mais esse sonho.

“Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria, como da ciência de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis os seus caminhos!

Por que quem compreendeu a mente do Senhor? Ou quem foi seu conselheiro?

Ou quem lhe deu primeiro a ele, para que lhe seja recompensado?

Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém”. (Romanos 11: 33 -36)

RESUMO

Este trabalho investigou sobre o processo de identificação profissional de futuros professores de Matemática e a Relação com o Saber, a partir das vivências dos sujeitos participantes da pesquisa, ao cursarem os Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática (ECS). Trata-se de uma pesquisa de campo, sob abordagem qualitativa com fins exploratório e explicativo, impulsionada pelo seguinte questionamento: Quais as implicações dos ECS e das ações vivenciadas nesse âmbito, no processo de identificação com a profissão docente? Para respondê-la, inicialmente, o estudo baseou-se em textos de autores como Antunes (2007), Charlot (2000, 2005), Dubar (2005), Grillo e Gessinger (2008), Guimarães (2004), Nóvoa (1995, 2009), Souza (2009, 2015), Tardif (2002). Os dados foram coletados, junto aos estudantes regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática III, no semestre 2018/2, do curso Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Sergipe (Campus São Cristóvão), sendo esses que já haviam cursado os outros dois estágios obrigatórios no referido curso. Os principais instrumentos de coleta de dados foram produção textual e entrevistas semi-estruturadas, além das ementas curriculares das referidas disciplinas (ECS I; ECS II; ECS III). A partir dos pressupostos teóricos, a pesquisa evidenciou que constituição da identidade profissional remete às dimensões da Relação com o Saber desenvolvida por Charlot (2000). Com isso, as dimensões epistêmica, social e identitária revelaram-se como constituintes da figura do professor construída no ideário desses estagiários e com efeito de sua identificação profissional. Além disso, a pesquisa evidenciou que os saberes matemáticos, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais constituem a identidade profissional dos sujeitos. Os sujeitos consideraram que os ECS colaboram para apropriação desses saberes e promovem reflexão sobre a docência, contribuindo para mudança de sua perspectiva, de aluno para professor, ou seja, colaborando com o processo de identificação profissional.

Palavras-chave: Identificação Profissional. Relação com o Saber. Estágio Supervisionado em Matemática. Formação Inicial.

ABSTRACT

This work investigated the process of professional identification of future Mathematics teachers and the Relationship with Knowledge, based on the experiences of the subjects participating in the research, when taking the Supervised Internships in Mathematics Teaching (ECS). It is a field research, under a qualitative approach with exploratory and explanatory purposes, driven by the following question: What are the implications of the ECS and the actions experienced in this context, in the process of identification with the teaching profession? To answer it, initially the study was based on texts by authors such as Antunes (2007), Charlot (2000, 2005), Dubar (2005), Grillo and Gessinger (2008), Guimarães (2004), Nóvoa (1995, 2009), Souza (2009, 2015), Tardif (2002). Data were collected from students regularly enrolled in the Supervised Internship course in Mathematics Teaching III in the semester 2018/2, of the Mathematics Degree course at the Federal University of Sergipe (São Cristóvão Campus), those who had already attended the others two mandatory internships in that course. The main instruments of data collection were textual production and semi-structured interviews, in addition to the curricular menus of the referred disciplines (ECS I; ECS II; ECS III). From the theoretical assumptions, the research showed that the constitution of professional identity refers to the dimensions of the Relationship with Knowledge developed by Charlot (2000). Thus, the epistemic, social and identity dimensions revealed themselves as constituents of the figure of the teacher built on the ideas of these interns and with the effect of their professional identification. In addition, the research showed that mathematical knowledge, pedagogical knowledge and experiential knowledge constitute the subjects' professional identity. The subjects considered that the ECS collaborate for the appropriation of this knowledge and promote reflection on teaching, contributing to change their perspective, from student to teacher, that is, collaborating with the professional identification process.

Keywords: Professional Identification. Relationship with to know. Supervised Internship in Mathematics. Initial formation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo de teses e dissertações no período de 2007 - 2018.....	26
Gráfico 2 : Quantitativo de produções científicas em seus respectivos estados.....	29
Gráfico 3: Quantitativo de pesquisas por ano e por eixo temático.....	30
Gráfico 4: Eixos temáticos das pesquisas mapeadas na BDTD (2007 a 2018).....	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pesquisas nacionais sobre o Estágio Curricular Supervisionado (2007 – 2018).....	27
Tabela 2: Quantitativo de pesquisas por região brasileira de 2007 a 2018 publicadas no BDTD.....	28
Tabela 3: Quantitativo de pesquisas por área temática.....	31
Tabela 4: Eixo 01: Saberes Experienciais.....	98
Tabela 5: O Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática I (UFS / SC).....	107
Tabela 6: O Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática II.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Constituição do Sujeito.....	45
Figura 2: A constituição do sujeito na teoria relação com saber.....	49
Figura 3: A Relação com o Saber.....	50
Figura 4: Relação com o Saber-Ser-Professor.....	51
Figura 5: A Identidade Profissional Docente.....	58
Figura 6: O processo de identificação com a docência em Matemática.....	59
Figura 7: A relação com o saber e o processo de identificação profissional com a docência.	64
Figura 8: Delimitação dos sujeitos.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONEPE	Conselho do Ensino da Pesquisa e da Extensão
DMA/UFS	Departamento de Matemática da Universidade Federal de Sergipe
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EJA	Ensino para Jovens e Adultos
EJAEM	Ensino para Jovens e Adultos no nível Ensino Médio
EJAF	Ensino para Jovens e Adultos no nível Ensino Fundamental
ESM1	Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática I
ESM2	Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática II
ESM3	Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática III
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFS/SC	Universidade Federal de Sergipe/ campus São Cristóvão
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. UM PANORAMA NACIONAL DOS ÚLTIMOS DOZE ANOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....	22
2.1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	23
2.2 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	25
2.3 ASPECTOS FÍSICOS E CATEGORIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE MATEMÁTICA.....	26
2.4 ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....	30
2.5 PESQUISAS SOBRE O ECS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UM MAPEAMENTO DOS ÚLTIMOS doze ANOS.....	32
3. A RELAÇÃO COM O SABER E A IDENTIDADE PROFISSIONAL: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA.....	43
3.1 A RELAÇÃO COM O SABER: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA.....	43
3.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL COM A DOCÊNCIA.....	52
3.3. A RELAÇÃO COM O SABER E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ARTICULAÇÃO TEÓRICA.....	62
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	65
4.1. PROCESSO DE COLETA DOS DADOS.....	67
4.2. O CAMINHO DA ANÁLISE.....	68
4.2.1 O <i>corpus</i> de nossa pesquisa.....	69
4.2.2 A análise dos dados.....	69
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	71
4.3.1. Características dos sujeitos.....	71
4.3.2 Aproximações entre os sujeitos : Singularidades e Subjetividades.....	76
5. A FORMAÇÃO INICIAL E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ENSINO DE MATEMÁTICA.....	79
5.1. A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	79
5.2 LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....	84
5.3. OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ENSINO DE MATEMÁTICA.....	87
5.3.1. Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática: concepções e conceitos....	88
5.3.2 Os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática do campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe: o universo de nossa pesquisa.....	91

6. O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS COM A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ÂMBITO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.....	101
6.1 CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL COM A DOCÊNCIA DOS SUJEITOS NO ÂMBITO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ENSINO DE MATEMÁTICA.....	96
6.1.1 Eixo 01: Saberes Experienciais.....	97
6.1.2 Eixo 2: Saberes Específicos.....	103
6.1.3 Eixo 3: Saberes Pedagógicos.....	105
6.2 OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ENSINO DE MATEMÁTICA PARA OS SUJEITOS.....	107
6.2.1 O Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática I (ESM1).....	107
6.2.2 O Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática II (ESM2).....	110
6.2.3 O Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática III (ESM3).....	115
6.3 O SENTIDO E SIGNIFICADOS DOS ESM (1, 2 E 3) PARA OS SUJEITOS.....	116
6.4 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA DA UFS/SC.....	119
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A.....	135
APÊNDICE B.....	138
APÊNDICE C.....	139
APÊNDICE D.....	140
APÊNDICE E.....	141
APÊNDICE F.....	142
ANEXO A.....	146
ANEXO B.....	147
ANEXO C.....	149
ANEXO D.....	150

SEÇÃO 01

1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais ocasionadas pelo avanço tecnológico e os meios de comunicação e informação, bem como, os avanços culturais e econômicos, estão resignificando o papel do professor na sociedade contemporânea. Nóvoa (2003) afirma que os professores são vistos como elementos insubstituíveis, tanto por promoverem aprendizagens como também por colaborarem na construção dos sujeitos durante o processo educativo.

Dessa forma, para estudarmos a problemática da Educação, devemos considerar os atores envolvidos nela. Nesse contexto, é necessário compreendermos os sujeitos que estão inseridos no processo educativo e uma reflexão acerca do professor como sujeito torna-se importante (CHARLOT, 2000).

Para esse autor, o sujeito é constituído por um ser, ao mesmo tempo, humano, ser social e ser singular. O ser humano é aberto a um mundo temporal, movido por desejos e que mantém uma relação com outros seres humanos que também são sujeitos. O ser social diz respeito àquele que está inserido em uma instituição familiar, que ocupa uma posição em um espaço social e está inscrito em relações sociais. Como ser singular, o sujeito possui uma história de vida, interpreta e dá sentido ao mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros e à sua singularidade, ou seja, trata-se de um sujeito humano, social e singular, compreendê-lo é entender como esse sujeito apreende o mundo, se constrói e transforma a si próprio, simultaneamente, indissociavelmente (CHARLOT, 2000, 2013).

Assim, a subjetividade do sujeito trata-se da forma singular de interpretar o mundo. Também se refere ao espaço interno de todo e qualquer indivíduo onde permeiam emoções, significados e pensamentos. O processo de identificação com a profissão passa por essa subjetividade do sujeito. Para Pimenta (1999), a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da reafirmação das práticas culturais consagradas e que permanecem significativas, bem como, pelo significado que cada professor confere à atividade docente a partir de sua experiência de vida e do sentido que atribui ao ser professor.

Dessa forma, investigar a respeito de como essa identidade se constrói durante a formação inicial, mais especificamente durante os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática, é algo que podemos considerar relevante. Para isso, consideramos a seguinte questão: Quais as implicações dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática da

Universidade Federal de Sergipe, do campus São Cristóvão, no processo de identificação profissional de futuros professores de Matemática?

Para desenvolver as concepções epistemológicas desta pesquisa, utilizamos como referenciais teóricos: Charlot (2000, 2001, 2005, 2013), Dubar (2005), Fiorentini (1995, 2003, 2013), Guimarães (2004), Grillo e Gessinger (2008), Lima e Pimenta (2010), Nóvoa (1995, 2009), Pimenta (1999, 2012), Tardif (2002), entre outros.

Nesse contexto, como já anunciado, o sujeito é dotado, além de suas concepções e saberes profissionais e epistemológicos, também de subjetividade, e se defini a partir de suas vivências e interpretação de mundo. Com isso, é relevante apresentar uma justificativa a qual poderia ser caracterizada como subjetiva e pessoal. Dessa forma, será realizado um breve comentário sobre meu¹ processo formativo, desde a educação básica até a formação acadêmica: graduação e mestrado, para explicitar a motivação desta pesquisa.

Durante minha educação básica sempre me identifiquei com a profissão docente e admirei os professores que tive. Ainda na escola, tive um professor de Matemática que me ajudou a compreender algumas regras e o raciocínio lógico da Matemática escolar, foi então, que passei a me interessar por aquele conteúdo matemático que estava estudando. Nesse processo de aprendizagem, passei a me identificar com a disciplina e com o ensino. Comecei a ajudar meus colegas em tarefas ensinando-os a Matemática que estávamos estudando, tirando dúvidas e repassando os assuntos da matéria. Sendo assim, fiquei desejosa em aprender mais a fundo todo aquele conhecimento e decidi participar do processo seletivo para licenciatura em Matemática.

Ao iniciar a licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2004, minha primeira sensação foi estar numa formação pela qual seria muito bem preparada nos saberes disciplinares do curso. As disciplinas chamadas “exatas” constituíam a maior parte da matriz curricular, enquanto as disciplinas chamadas “pedagógicas” eram em quantidade muito menor, possuindo uma característica de serem desvalorizadas por essa matriz curricular. Nesse sentido, me sentia confusa, pois sabia que estava em um curso pelo que deveria ser preparada para o exercício da docência. Para Fiorentini (2003),

A licenciatura preocupa-se muito mais em formar um profissional que tenha o domínio operacional e procedimental da Matemática do que um profissional que fale sobre a Matemática, que saiba explorar suas ideias de múltiplas formas, tendo em vista a formação humana (FIORENTINI, 2003, p. 137).

¹ Nesta dissertação, sempre que se fizer necessário apresentar a trajetória pessoal, será usado o verbo na primeira pessoa do singular.

A minha primeira experiência em sala de aula, como professora de Matemática, ocorreu ao iniciar os Estágios Supervisionados nesse processo de formação inicial. A partir desses Estágios, passei a compreender um pouco melhor o universo escolar e alguns procedimentos mais técnicos como planejamento de aula, organização dos alunos durante a aula e métodos de avaliação. No entanto, quando foram cursados, eram disciplinas que priorizavam a prática² dissociada da teoria³, como se fossem isoladas uma da outra.

Pesquisadores, como Lima e Pimenta (2010), apresentam estudos que demonstram essa percepção de Estágios Supervisionados, em alguns casos. Para essa mesma autora, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA, 2010, p.37). Porém, mesmo essa concepção de Estágio dando conta do aspecto prático da profissão, as técnicas aprendidas não darão conta de todas as situações que possivelmente surgirão na realidade escolar.

Durante e após cursar os Estágios Supervisionados, passei a refletir acerca do papel do professor de Matemática e como a profissão que havia escolhido é repleta de desafios e contradições. Em estudos realizados por pesquisadores acerca do estágio (LIMA e PIMENTA, 2010; BURIOLLA, 1999; GUIMARÃES, 2004), há evidências de que o Estágio é o lugar, por excelência, de reflexão acerca dessa realidade do professor e contribui para a construção de sua identidade profissional. Pois, nesse espaço, pode-se vivenciar uma ação reflexiva e crítica.

Com a conclusão do curso em abril de 2008, logo fui inserida no mercado de trabalho. Comecei a lecionar Matemática em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Aracaju/SE. Minha primeira experiência foi difícil, na qual, me deparei com estudantes arredios e com dificuldades nos conteúdos matemáticos mais elementares, tais como operações com frações e utilização de operações com números inteiros etc. Fui professora de turmas do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e minha inexperiência e falta de preparação tornavam o trabalho pedagógico bastante complicado.

O tempo foi passando e fui me adaptando à realidade profissional e escolar que estava posta naquele momento. Porém, o que mais se evidenciou nos anos iniciais da minha trajetória como docente foi o despreparo profissional em vários aspectos da minha formação.

² Pimenta (2010) refere-se à prática como formas de educar que ocorrem em diferentes contextos ou ainda a prática como forma de intervir na realidade social por meio da educação. Da mesma forma explica que a prática está diretamente ligada à ação do sujeito nas instituições em que se encontra. Se a intenção dessa ação é alterar as instituições com a contribuição das teorias, fica evidente a imbricação entre teoria e prática.

³ Pimenta (2010) afirma que o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas e ações dos sujeitos inseridos em uma instituição.

Passei a considerar que deveria aprender a ser professora na prática. Da mesma forma, Tardif (2002), afirma que os saberes que servem para o ensino, na percepção dos professores,

[...] não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa em educação: para os professores de profissão a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2002, p. 61).

Contudo, não me satisfazia com esse entendimento. Busquei compreender a problemática da formação de professores e o descompasso da preparação acadêmica com o exercício profissional. Passei a refletir a respeito de como o professor torna-se professor e em que momento isso acontece. Com isso, emergiu um interesse de aprofundar meus conhecimentos acerca dessa formação.

Ao iniciar o mestrado acadêmico no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2018, pude perceber como os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática, cursados à época da minha graduação, enfatizaram apenas o aspecto da prática docente como instrumentalização técnica⁴. Como minha formação inicial estava tão focada nos conhecimentos disciplinares da Matemática, não havia preocupação com a formação profissional em seus aspectos pedagógicos.

Nesse contexto, a partir dessas inquietações acerca da minha trajetória de formação básica e superior, associando-as a uma reflexão teórica desenvolvida no mestrado, busquei investigar as implicações dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática no processo de identificação profissional de futuros professores.

A escolha da Universidade Federal de Sergipe e do campus São Cristóvão/SE, se deu por conta de serem os lugares onde cursei minha graduação e gostaria de compreender melhor as questões relativas às minhas inquietações. As disciplinas de Estágios Supervisionados foram escolhidas, a partir dessas inquietações associando-as às minhas próprias vivências. Pois, foi onde tive meu primeiro contato com a docência e, portanto, um espaço que possivelmente favoreceria a construção de minha identidade profissional.

Ao considerar minha questão central de pesquisa, a saber: Quais as implicações dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática no processo de identificação com a docência?, busquei compreender esse processo de construção e de desenvolvimento

⁴ Para Lima e Pimenta (2010), a instrumentalização técnica faz referência à utilização de técnicas para executar operações e ações próprias de cada profissão. No entanto, a autora defende que essas habilidades técnicas não são suficientes para resolver os problemas com os quais os professores se deparam por conta da complexidade das situações do exercício desses profissionais.

profissional nos sujeitos participantes de minha investigação, estruturando o texto da seguinte forma: Esta primeira seção com uma introdução, seguida da seção 02 com um panorama dos últimos doze anos das publicações *stricto sensu*, no cenário nacional. Buscamos nas pesquisas catalogadas de 2007 a 2018, aquelas que discutiam acerca do Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática. Nesse levantamento, buscamos os aspectos físicos, teóricos e metodológicos em cada pesquisa encontrada, traçando, assim, um caminho para nossa pesquisa.

Na seção 03, discutimos os referenciais teóricos e as concepções acerca da constituição do sujeito, da relação com o saber, da identidade profissional e do processo de identificação profissional com a docência em Matemática. Consideramos que a teoria da Relação com o Saber, de B. Charlot, articulada com as concepções sobre o processo de identificação profissional, pertinente aos nossos objetivos de pesquisa. Essa articulação contribuiu para a discussão sobre as dimensões do processo de identificação profissional com a docência em Matemática.

Na seção 04, apresentamos o percurso metodológico de nossa pesquisa, descrevendo a natureza, o processo de coleta de dados e da análise que utilizamos para chegarmos aos nossos objetivos. Na seção 05, apresentamos os sujeitos da pesquisa estagiários da turma noturna do Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática III, no período 2018/2, na Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão. Ainda nessa seção 05, discutimos, resumidamente, a formação inicial, as concepções de Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática num âmbito geral. Avançamos nossas discussões convergindo para a Licenciatura em Matemática da UFS, e, em seguida, tratamos dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática da UFS/SC, os quais foram objeto de nossa investigação.

Na seção 06, apresentamos a análise dos dados e as discussões sobre os Estágios Supervisionados, sobre a visão dos sujeitos no que se refere a essas disciplinas. Para respondermos às nossas questões norteadoras, a saber: 1) Como se constitui o processo de identificação profissional de nossos sujeitos com a docência em Matemática no âmbito dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática? 2) Como podemos compreender os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática, do campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, na perspectiva de nossos sujeitos? 3) Qual o sentido e significado dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática, do campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, no processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática? 4) Quais as contribuições dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática, do campus São Cristóvão da Universidade

Federal de Sergipe, para o processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática?

Para isso, analisamos a constituição do processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática no âmbito dos Estágios Supervisionados, buscando os saberes que constituem essa identificação. Os saberes identificados em nossa pesquisa foram: Saberes Experienciais, Saberes Específicos e Saberes Pedagógicos. Os sentidos e significados atribuídos aos estágios pelos sujeitos também foram analisados. As contribuições dos Estágios Supervisionados para o processo de identificação profissional dos sujeitos também fizeram parte de nossos resultados.

Assim, buscamos finalizar o texto, com uma síntese conclusiva sobre o que foi evidenciado com a análise. Não temos pretensão de apresentar uma resposta fechada, inquestionável e imutável. Pelo contrário, nossas conclusões finais abrem um leque de perguntas que ainda necessitam de respostas.

SEÇÃO 02

2. UM PANORAMA NACIONAL DOS ÚLTIMOS DOZE ANOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Em muitos cursos de Licenciatura em Matemática, a primeira experiência em sala de aula, para uma boa parte dos licenciandos, ocorre ao iniciar os Estágios Supervisionados, os quais se constituem como componentes curriculares do curso. É a partir desses Estágios, que esses futuros/as professores/as passam a compreender um pouco melhor o universo escolar e alguns procedimentos mais técnicos como planejamento de aula, organização dos alunos durante a aula e métodos de avaliação. Para Etcheverria e Felicetti (2016), esses saberes relacionados à docência são competências que os licenciandos adquirem nos Estágios Supervisionados e que contribuem para construção de sua identidade profissional.

Em outros estudos, como de Souza e Ferreira (2018), focando as experiências vivenciadas pelos Estágios Supervisionados, ocorrem mudanças na perspectiva do que seja uma sala de aula para esses licenciandos, por uma série de fatores e responsabilidades que são imersos no contexto da sala de aula. Com a experiência nos Estágios Supervisionados, eles assumem uma nova postura, antes vista apenas na percepção de aluno. Como por exemplo, “[...] controle de classe, relação entre professor e aluno, entre o professor e o corpo administrativo da escola, bem como, uso de diferentes abordagens metodológicas no momento de mediar os conceitos, quais critérios de avaliação que incidem diretamente no trabalho do estagiário [...]”. Todas essas situações exigem desses estagiários, “uma postura crítica em relação à sua atuação”, as quais também são “compartilhadas com o professor regente da turma” como, com o professor supervisor que os orienta (SOUZA, FERREIRA, 2018, p. 128-129).

Outros autores, como Pimenta (2010), Buriolla (1999) e Guimarães (2004), também evidenciam em seus estudos que o Estágio Supervisionado é considerado como o lugar, por excelência, de reflexão acerca do papel do professor, da identidade profissional que será construída. Nesse espaço, pode-se vivenciar uma ação reflexiva e crítica.

Com essas reflexões, buscamos apresentar uma análise sobre as pesquisas realizadas no Brasil, catalogadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sob um recorte temporal dos últimos doze anos (2007 a 2018)⁵, a partir de aspectos físicos,

⁵ Embora, o levantamento tenha ocorrido até o ano de 2019, as pesquisas identificadas só foram até o ano 2018.

teóricos e metodológicos presentes nesses estudos. Há pesquisas que apontam esse panorama, como de Teixeira e Cyrino (2013) demarcando um período de quinze anos (1995 – 2010), mas filtrando apenas pesquisas que tratavam especificamente do Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática.

Para este texto, mesmo com um recorte menor, ampliamos o período até os dias atuais, no sentido de verificar se houve alterações nos resultados das investigações sobre Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática, seguindo os aspectos metodológicos nos estudos de Fiorentini et. al. (2002). Nesses aspectos, as pesquisas selecionadas abrangem os estudos que abordam a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

2.1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Considerar o estágio como campo de conhecimentos inerentes à profissão docente, não somente como mais uma disciplina obrigatória durante a formação inicial, nos leva a diversas reflexões acerca de suas contribuições. Nesse sentido, o estágio se configura como um espaço de desenvolvimento de conhecimento profissional, pois oportuniza uma experiência com o ambiente escolar diferente de quando o licenciando ainda era aluno na educação básica (PIMENTA, 2010).

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS⁶), em primeiro momento denominado Estágio Supervisionado, surgiu em meados da década de 1960, como parte da disciplina de Prática de Ensino, conforme afirma Ferreira (2009):

Mesmo sendo idealizada nos meios educacionais desde os anos 1930 e proposta nos cursos de formação de professores nos anos de 1940 com a criação dos Colégios de Aplicação, é somente a partir de 1960 que a Prática de Ensino se configurou como uma disciplina, na sua criação por meio do Parecer N° 292/62, sob a forma de Estágio Supervisionado como obrigatório na formação do professor de educação básica (FERREIRA, 2009, p.58).

Essa disciplina, Prática de Ensino, era dividida em duas partes: parte teórica e parte prática. A parte teórica buscava discutir questões acerca da natureza da disciplina. A parte prática se referia aos estágios que deveriam ser realizados nos Colégios de Aplicação e em outras instituições, como recomendado pelo Parecer N° 292/62⁷. Além disso, este parecer

⁶ Sigla referente ao Estágio Curricular Supervisionado que será utilizada sempre que considerarmos necessário. Também não faremos distinção ao utilizarmos os termos ‘estágio’ ou ‘estágio supervisionado’ que sempre estará se referindo ao ECS.

⁷ Após aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 4.024/61), foi criado o Conselho Federal de Educação que passou a emitir pareceres de regulamentação aos cursos de licenciatura. A referida lei foi aprovada para regulamentação da disciplina Prática de Ensino e estabeleceu o Estágio Supervisionado como parte do conteúdo desta disciplina.

definia que os estudos realizados pelos licenciandos deveriam familiarizá-lo com o aluno e com os métodos de ensino praticados na época. Mesmo com caráter tecnicista⁸, essa medida nos evidencia a preocupação remota com uma devida preparação profissional dos professores, desde sua formação inicial.

No entanto, a estrutura da formação adotada, com teoria no início e prática no final, evidencia o distanciamento entre a teoria e a prática, uma dicotomia velada na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado desde seu início. Para Pimenta (2010), à época, a organização dos estágios era orientada por atividades pré-concebidas, sem considerar as problemáticas que poderiam surgir no contexto escolar.

Dessa forma, o Estágio Curricular Supervisionado foi concebido como o momento da prática dos cursos de licenciatura em Matemática. Esses cursos eram organizados compondo-se de 75% do curso com disciplinas do bacharelado mais 25% de disciplinas voltadas para o ensino. Nesse formato, o ECS era disciplina que fazia parte do último ano da formação (ZIMMER, 2017).

Era, então, o chamado modelo 3 + 1, no qual, em três anos os licenciandos cursavam mais disciplinas teóricas e específicas ao conhecimento científico da área e/ou do componente curricular e, apenas, um ano voltado ao estudo de conhecimentos pedagógicos, ao cursar disciplinas de cunho mais geral para a educação. Nesse viés, algumas disciplinas eram ministradas com alunos de diferentes cursos (FIORENTINI, 2002; SOUZA, 2009; PIMENTA, 2010; PIMENTA e LIMA, 2012).

Frente a esse contexto, alguns pesquisadores preocupados com tal problemática passaram a investigar sobre ECS e seu papel na formação dos futuros professores, a partir da década de 1990. Nos estudos de Fiorentini et. al. (2002), por exemplo, buscaram evidenciar a necessidade de compreender o ECS como momento formativo de saberes provenientes da experiência vivenciada durante a disciplina Matemática.

Nos estudos de Teixeira e Cyrino (2013), foram identificados seis eixos temáticos, sendo os mais recorrentes entre eles, a análise de propostas de Estágio Supervisionado e os saberes docentes. Para esses autores, os estudos consideram a articulação entre teoria e prática e a reflexão sobre a prática de ensino, como aspectos essenciais na formação docente. Para tanto, diversas iniciativas são investidas por pesquisadores ao longo das últimas décadas para ressaltar as potencialidades do ECS. Isso corrobora a outro aspecto apontado em estudos mais

⁸ De acordo com Fiorentini (1995), o período áureo do tecnicismo no Brasil foi entre meados da década de 1960 e 1970. Esse tecnicismo se fez presente nas disciplinas durante a formação de professores desse período.

recentes, que passaram a considerar as contribuições desse momento formativo na constituição e ressignificação do saber docente e escolar (ZIMMER, 2017).

Por considerar o ECS como lócus para desenvolvimento de conhecimento profissional e espaço de aprendizagem docente, segundo Pimenta (2010), vimos a importância de buscarmos compreender mais acerca do Estágio Curricular Supervisionado, aprofundando a investigação quanto aos ECS no ensino de Matemática. Para tanto, nesta seção temos como objetivo, apresentar um mapeamento de estudos científicos que abordam sobre Estágio Curricular Supervisionado no Ensino de Matemática, nos embasando nos estudos de Fiorentini et. al. (2016).

Em síntese, entendemos o mapeamento da pesquisa como um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos (FIORENTINI et. al., 2016, p.18).

Para o nosso mapeamento, buscamos essas informações descritas por Fiorentini et. al. (2016) sobre o ECS em Ensino de Matemática, em pesquisas localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sob um recorte temporal de 2007 a 2018. Nosso estudo pretendeu analisar as pesquisas contemporâneas dos últimos doze anos, a partir de aspectos físicos, teóricos e metodológicos dos estudos.

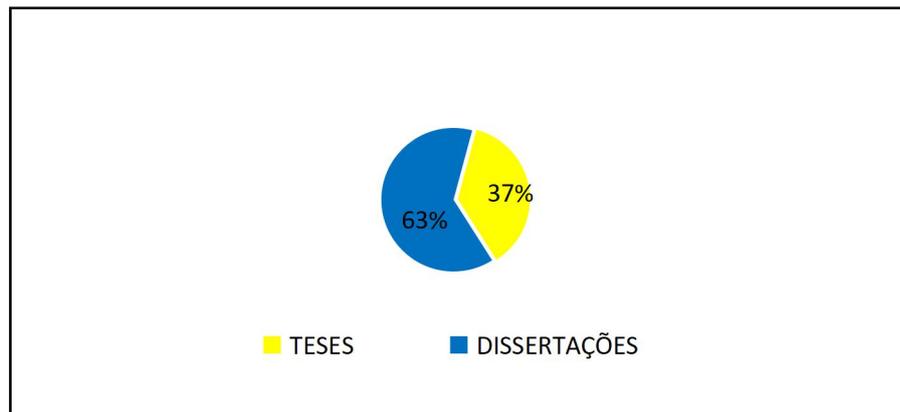
Para os aspectos físicos (localidade, quando e o quantitativo), buscamos identificar ano, localidade, programas de Pós-Graduação onde as pesquisas foram desenvolvidas, no sentido de conhecer a representatividade da discussão dessa problemática, ou seja, os anos em que os estudos se destacam e localidade em que mais se pesquisa sobre o ECS em Ensino de Matemática. Para os aspectos teóricos e metodológicos, buscamos conhecer e mapear as temáticas abordadas e as discussões suscitadas nesses trabalhos, seus referenciais teóricos, sujeitos participantes das pesquisas e metodologias utilizadas.

2.2 O *CORPUS* DA PESQUISA

Iniciamos nossa pesquisa na BDTD utilizando como palavras-chave ‘estágio supervisionado no ensino de Matemática’, considerando o recorte temporal de 2007 a 2018. Catalogamos um total de 98 pesquisas entre teses e dissertações, sendo filtrados desse total,

38 trabalhos relevantes (24 dissertações e 14 teses) aos objetivos de nossa pesquisa – investigar as contribuições dos Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática e das ações vivenciadas, nesse âmbito, para constituição do processo de identificação profissional do futuro professor de Matemática. Esses números tendem a aproximar-se, visto que pelos estudos de Fiorentini et. al. (2002), as discussões a respeito do ECS são tratadas desde a década 1990.

Gráfico 1: Quantitativo de teses e dissertações no período de 2007 - 2018



Fonte: Dados a partir da BDTD (Janeiro/2020)

Em um viés teórico, observamos que as pesquisas catalogadas apresentam discussões acerca das leis, regulamentações e adaptações do ECS em diversas Instituições de Ensino Superior brasileiras. Também evidenciam as contribuições das estratégias metodológicas no ensino de Matemática para formação dos futuros professores. O papel do ECS e das ações desenvolvidas especificamente na disciplina, são temáticas discutidas em outros trabalhos que, ao longo deste texto, também vão sendo apontados, como já indicados na Introdução.

Para análise, inicialmente categorizamos os trabalhos a partir dos objetos de estudo, para melhor identificar os aspectos físicos, localizando e quantificando as pesquisas. Desse modo, a constituição da análise para este texto, inicia-se com esses aspectos e depois com os aspectos teóricos diluídos em eixos temáticos.

2.3 ASPECTOS FÍSICOS E CATEGORIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE MATEMÁTICA

Entre as 38 produções localizadas, conseguimos definir algumas categorias que surgiram a partir da análise das temáticas discutidas em cada pesquisa. Essas temáticas norteiam nosso entendimento quanto àquilo que está sendo discutido acerca do ECS no Brasil.

Percebemos, por exemplo, que as temáticas voltadas à análise da configuração e prática do estágio são temáticas que surgem logo em seguida às publicações de resoluções regulamentadoras da formação de professores.

Organizamos o acervo catalogado considerando as temáticas emergentes e assim categorizamos cada uma delas. As categorias foram selecionadas a partir da análise dos objetivos dos trabalhos (tanto o geral, como os específicos), evidenciando os respectivos objetos de investigação. A Tabela 01 apresenta os dados quantitativos dessas categorias.

Tabela 1: Pesquisas nacionais sobre o Estágio Curricular Supervisionado (2007 – 2018)

CATEGORIAS SELECIONADAS	PESQUISAS MAPEADAS		TOTAL EM PERCENTUAIS
	TESES	DISSERTAÇÕES	
ECS como Locus de Pesquisa	06	10	42%
ECS como Objeto de Pesquisa	05	09	36%
ECS como Objeto e como Locus de Pesquisa	03	05	22%
SUBTOTAL	14	24	-
TOTAL	38 pesquisas		100%

Fonte: Dados a partir da BDTD (Janeiro/2020)

A primeira categoria utiliza o ECS como locus de pesquisa acerca de outros temas. São temas que representam 42% do total catalogado abordando, por exemplo, a utilização de estratégias metodológicas no ensino da Matemática, o papel do ECS para formação docente e sobre processos identitários durante a formação inicial.

A segunda categoria aborda o ECS como próprio objeto de estudo. Com 36% do total das pesquisas, observamos que as discussões tratam das ações desenvolvidas no estágio, como por exemplo: observação das aulas em escolas e elaboração de relatórios. Outro aspecto identificado é como essas ações colaboram para o desenvolvimento profissional dos futuros professores de Matemática.

As pesquisas que analisam o ECS no Ensino de Matemática em instituições superiores também fazem parte da segunda categoria. As concepções que professores-formadores e estagiários possuem a respeito do ECS também são discutidas. A importância das interações que acontecem durante os estágios dos sujeitos (licenciandos, professores-formadores⁹ e professores colaboradores¹⁰) e das instituições¹¹. A análise

⁹ Professores formadores são os professores que lecionam a disciplina ECS nas instituições de ensino superior.

¹⁰ Professores colaboradores são os professores titulares da disciplina que atuam nas escolas onde acontece o ECS.

¹¹ Refere-se às instituições: instituição de ensino superior, escola e comunidade.

documental e o cumprimento das legislações acerca do ECS também aparecem em alguns trabalhos que consideram o estágio como objeto de estudo.

A terceira categoria, com 22% do total, evidencia as pesquisas nas quais o ECS aparece como objeto e como locus de pesquisa. Nesse caso, são pesquisas que discutem o papel do estágio e abordam outros temas conjuntamente encaixando-se, simultaneamente, nas duas categorias anteriores. Além dessas temáticas, essa categoria apresenta a participação do ECS para construção da identidade profissional e a Relação com o Saber no locus do ECS no Ensino de Matemática.

Em nosso mapeamento, também buscamos quantificar as categorias por distribuição geográfica e ano de publicação. Observamos que a região Sudeste lidera em maior produção, seguida pela região Sul. Ao considerarmos esses dados, inferimos as regiões que apresentam demandas quanto às pesquisas sobre o ECS no ensino de Matemática, conforme ilustradas na Tabela 02.

Tabela 2: Quantitativo de pesquisas por região brasileira de 2007 a 2018 publicadas no BDTD.

Regiões brasileiras	ECS como Objeto de pesquisa		ECS como Locus de pesquisa		ECS como Objeto e Locus de pesquisa		Total de pesquisas em percentual
	TESES	DISSER.	TESES	DISSER.	TESES	DISSER.	
Sudeste	05	01	05	04	02	03	52%
Sul	-	06	-	02	01	01	27%
Nordeste	-	02	-	03	-	-	14%
Centro-Oeste	-	01	01	-	-	-	5%
Norte	-	01	-	-	-	-	2%
Total	16 pesquisas		15 pesquisas		7 pesquisas		100%

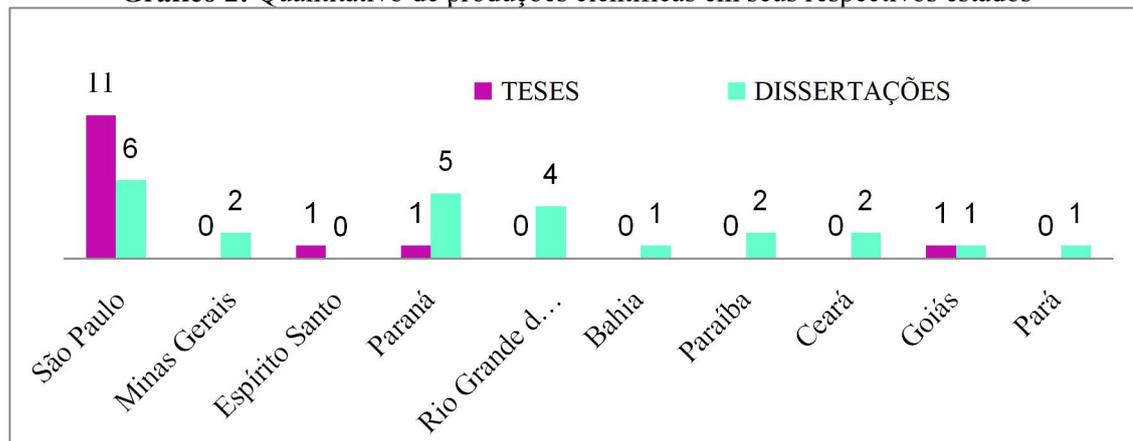
Fonte: Dados a partir da BDTD (Janeiro/2020)

Acreditamos que o quantitativo de pesquisas na região Sudeste é tão superior às demais regiões, possivelmente, devido ao elevado número de programas de Pós-Graduação e de grupos de pesquisa sobre formação de professores de Matemática dessa região. Em seguida, a região Sul aparece com 27% das pesquisas e nossa região Nordeste em terceira posição, mostrando que ainda há uma demanda acerca de investigações a respeito da temática investigada neste trabalho.

Com relação aos estados, São Paulo aparece em primeiro lugar com um distanciamento elevado em comparação aos outros estados, pois foram identificadas 17 das 20 pesquisas catalogadas na Região Sudeste acerca do ECS no ensino de Matemática (Gráfico 02). Também observamos que, até o momento de nosso levantamento, embora no nordeste

existam pesquisas acerca do ECS no ensino de Matemática, no nosso estado, Sergipe, ainda não foram desenvolvidas pesquisas *stricto sensu* abordando especificamente este tema como objeto de estudo ou como lócus de pesquisa¹². Entretanto, não podemos deixar de evidenciar que existem, em Sergipe, dissertações sobre Estágio Supervisionado em outras áreas diferentes da matemática.¹³

Gráfico 2: Quantitativo de produções científicas em seus respectivos estados



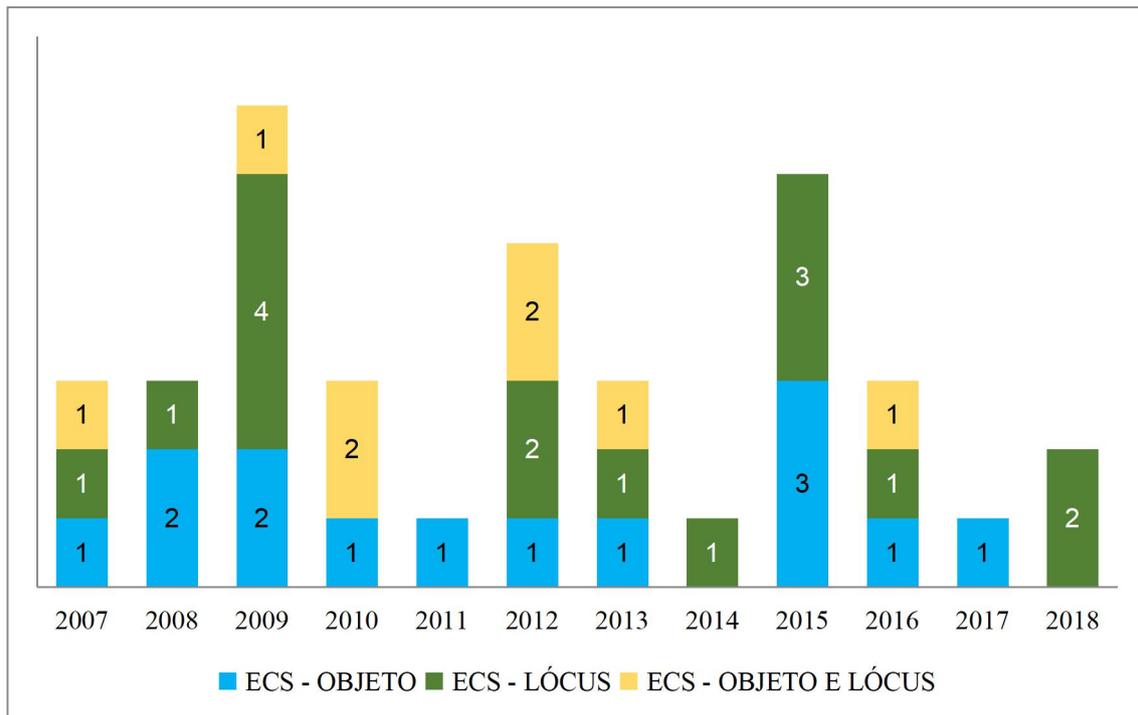
Fonte: Dados a partir da BDTD (Janeiro/2020)

Além dos aspectos quantitativos acerca das regiões e estados brasileiros, também catalogamos as pesquisas de acordo com o ano da publicação. No recorte temporal de 2007 a 2018, encontramos pesquisas realizadas em todos os anos, como podemos observar no Gráfico 03 a seguir, o que nos mostra que esse tema vem sendo bem discutido.

Além da quantificação anual, buscamos evidenciar com o Gráfico 03, as produções de acordo com as categorias elencadas anteriormente para melhor visualizarmos o foco dado aos estudos acerca do ECS no ensino de Matemática. Assim, da base para parte superior, conta-se como primeiro eixo, ECS-objeto; segundo, o ECS-lócus; e o terceiro, quando houver, o eixo ECS-objeto e lócus.

¹² Convém ressaltar que no recorte temporal levantado (2008 a 2018), encontramos as pesquisas desenvolvidas em Sergipe, no nível *Stricto Sensu*, sobre ECS em outras áreas, como Química, Biologia e Educação Física.

¹³ Duas dissertações em 2018, na licenciatura em Química e na licenciatura em Biologia, respectivamente: Ferreira (2018) e Queiroz (2018).

Gráfico 3: Quantitativo de pesquisas por ano e por eixo temático

Fonte: Dados a partir da BDTD (Janeiro/2020)

Ao compararmos dados de ambos gráficos (Gráficos 02 e 03), evidencia-se que mesmo tendo publicações todos os anos, há uma concentração dessas pesquisas em apenas uma região – Sudeste.

Outro aspecto analisado neste levantamento, em relação aos aspectos físicos, foram os quantitativos referentes às instituições e aos programas de Pós-Graduação. A instituição paulista que destacamos é a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-São Paulo) com 06 publicações, seguida da Universidade de São Paulo (USP) com 03 pesquisas.

2.4 ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Os aspectos teórico-metodológicos das produções foram relacionados aos referenciais teóricos mais utilizados, às concepções sobre ECS adotadas e às metodologias utilizadas. Dentre os autores mais utilizamos, destacamos como principais referências: Charlot; Dubar; Fiorentini; Nóvoa; Pimenta; Pimenta e Lima; Ponte e Chapman; Sacristan; Saviani; Shon, entre outros.

Além dos pressupostos desses referenciais, também documentos oficiais como as resoluções e pareceres emitidos pelo Ministério da Educação foram utilizados nas pesquisas

mapeadas. Tais documentos foram utilizados para discussão sobre as políticas públicas quanto à formação de professores e aos cursos de licenciatura, como a Lei N° 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

As temáticas que se sobressaem nos estudos mapeados, a partir da análise do resumo, palavras-chave e resultados, foram organizadas em uma tabela, mostrando-se uma grande variedade. A Tabela 03 apresenta essas temáticas e a distribuição quantitativa das teses e dissertações de acordo com a categoria na qual se inserem e, em ordem decrescente, do quantitativo dos dados por eixo.

Tabela 3: Quantitativo de pesquisas por área temática

EIXOS	TEMÁTICAS	ECS Objeto		ECS Lócus		ECS Objeto e Lócus		TOTAL
		T	D	T	D	T	D	
EIXO 01	Contribuições da reflexão sobre a prática de ensino no ECS	1				2	1	4
	Aprendizagem da docência			1		1		2
	Contribuições das interações no ECS para a formação			1	1			2
	Contribuições do diário de campo do ECS para formação			1	1			2
	Contribuições das práticas colaborativas e parcerias entre as instituições envolvidas no ECS	2						2
	Contribuições da elaboração do relatório de ECS	1						1
EIXO 02	Concepções sobre o ECS	1	1	1		2		5
	Papel do ECS na formação	1			2		1	4
EIXO 03	Análise dos ECS	1	2				1	4
	Implementações, adaptações e disciplinarização do ECS	2	1					3
EIXO 04	Contribuições do uso de tecnologias para formação				2			2
	Contribuições da utilização de materiais manipuláveis para formação				1			1
	Contribuições da Resolução de problemas para formação			1				1
	Contribuições da modelagem matemática para formação				1			1
EIXO 05	Processos identitários no âmbito do ECS					1	2	3
	Construção e desenvolvimento da identidade						1	1

Fonte: Dados a partir da BDTD e análise da autora (Janeiro/2020)

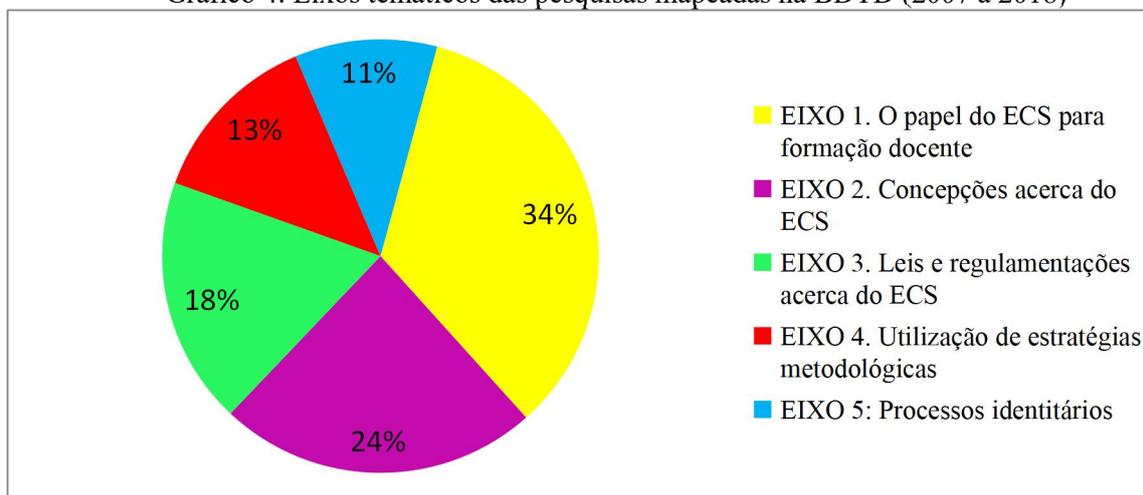
As temáticas encontradas e organizadas na Tabela 03 foram agrupadas de acordo com a proximidade de suas discussões, se instituindo em 05 eixos temáticos: o papel do ECS para formação docente; concepções acerca do ECS; leis e regulamentações acerca do ECS; utilização de estratégias metodológicas e processos identitários.

Dentre esses eixos, a preocupação com a formação de professores de Matemática e o desenvolvimento de conhecimento profissional, ainda na formação inicial, são evidentes nos trabalhos mapeados. Para melhor esclarecermos, buscamos retratar essas temáticas por cada eixo, revelando um mapeamento dos últimos doze anos.

2.5 PESQUISAS SOBRE O ECS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UM MAPEAMENTO DOS ÚLTIMOS DOZE ANOS

Na análise dos dados, a partir da Tabela 03, constatamos que em todas as temáticas, há uma postura reflexiva sobre o ECS no ensino de Matemática e suas possíveis contribuições para os futuros professores. Inicialmente, quantificamos as pesquisas por eixo temático (Gráfico 04), para melhor evidenciar qual deles tem maior representatividade dentre as produções científicas.

Gráfico 4: Eixos temáticos das pesquisas mapeadas na BDTD (2007 a 2018)



Fonte: Dados a partir da BDTD (Janeiro/2020)

Do exposto, consta-se que a maior quantidade de produções encontra-se no eixo 01 (E1), no qual se discute o papel do ECS no ensino de Matemática para formação docente. Assim, apresentamos a discussão dos resultados por ordem de maior representatividade.

No mapeamento já realizado anteriormente pelos estudos de Teixeira e Cyrino (2013), a temática mais recorrente foi a análise de propostas de Estágio Supervisionado, seguida da

investigação sobre saberes docentes, ficando em terceira instância, o papel do ECS e de suas ações específicas. Isto quer dizer que, embora, as temáticas de discussões continuem como foco nas pesquisas, elas podem mudar o índice de interesses a cada época.

EIXO 01. O papel do ECS e das ações específicas realizadas nesse âmbito para Formação docente

Essa subcategoria diz respeito às pesquisas que investigam o papel do ECS na formação dos futuros professores de Matemática e discutem acerca da importância das ações realizadas no ECS para o desenvolvimento profissional dos futuros professores de Matemática. Dos 38 trabalhos mapeados, há um eixo com maior parte das pesquisas correspondendo a 34% do total. São 13 estudos distribuídos entre 05 teses (CEDRO, 2008; ROMA, 2010; MILANI, 2015; GONÇALVES JÚNIOR, 2015; SILVA, 2018) e 08 dissertações (LENZI, 2007; LIMA, 2008; TEIXEIRA, 2009; CARNEIRO, 2009; FERREIRA, 2009; RODRIGUES, 2012; KRAUSE, 2015; SILVA, 2018). O que amplia-se aos estudos de Teixeira e Cyrino (2013), ao identificarem apenas 04 publicações à época.

Nessas pesquisas catalogadas, afirma-se que o estágio promove o ambiente ideal para reflexão e para desenvolvimento de conhecimentos inerentes à profissão docente. Ao utilizarem como referência Pimenta (2010), esses estudos comungam com seu pensamento considerando o estágio como campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas e de ensino da Matemática.

Além disso, o ECS é um ambiente que deve proporcionar interações entre os sujeitos, como também parcerias entre as instituições que configuram o ECS. Nessa perspectiva, as pesquisas evidenciam as contribuições das relações de reflexão, troca de experiências entre estagiários e professores (formadores ou colaboradores). Ainda enfatizam a necessidade das parcerias entre as instituições (Instituição de Ensino Superior, Escola e Comunidade) durante o estágio para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes (TEIXEIRA, 2009; KRAUSE, 2015).

A aprendizagem da docência configura as discussões de outras pesquisas. Cedro (2008) defende uma organização do processo de formação que possibilite a vivência e reflexão acerca da prática docente para superação da alienação do sujeito a respeito de si mesmo e da profissão. A aprendizagem docente é a resposta a esse processo. Esse pesquisador concluiu

que os estagiários desenvolveram um olhar reflexivo acerca do exercício da docência a partir do que vivenciaram nos estágios.

Dentro desse fluxo (no estágio), os futuros professores apropriaram-se de um novo modo de organização do ensino que atendia as demandas inerentes ao processo de humanização e superação da alienação docente; compreenderam, que dentro dessa perspectiva, o planejamento assume o papel essencial de organizador da práxis do professor, [...], por fim, tomaram consciência das novas qualidades das relações estabelecidas entre os indivíduos participantes da atividade educativa (CEDRO, 2008, p. 204).

Em geral, essas pesquisas enfatizam a importância de uma formação inicial que promova reflexão e tomada de consciência dos futuros professores como parte do desenvolvimento profissional. O ECS faz parte desse locus de desenvolvimento, pois para Antunes e Arruda (2012), o estagiário ao se deparar com situações que exigem dele além do conhecimento científico, se faz necessário para sua formação inicial, haver reflexões acerca da sua atuação em sala de aula, como seus objetivos, acertos e erros. Para esses autores, isso possibilita uma análise pessoal e coletiva do estágio supervisionado o que promove desenvolvimento profissional.

EIXO 02. Propostas e concepções acerca do ECS

Nesse eixo temático, que corresponde a 24% dos trabalhos mapeados, o total foi de 09 pesquisas (04 teses: ANDRADE, 2012; MELO, 2013; VIEIRA, 2016; ZIMMER, 2017 e 05 dissertações: OLIVEIRA, 2009; MAGALHÃES, 2010; BURKERT, 2012; ALMEIDA, 2013; MORAES, 2016). Com elas, reunimos temáticas referentes às concepções acerca de ECS apresentadas por instituições, professores e licenciandos.

A constituição da profissionalidade, a partir da formação inicial, aparece na pesquisa de Oliveira (2009) que analisou as concepções do ECS desses professores e como a formação inicial colaborou para o desenvolvimento profissional.

Segundo a voz dos professores entrevistados, é necessário que os cursos de formação inicial tenham um olhar diferenciado para as práticas dos estágios curriculares, pois estes devem contemplar atividades formativas mais significativas, próximas à realidade da escola, a fim de promover a reflexão e a construção dos saberes profissionais circunstanciados pela realidade das relações e contextos sociais que se interpenetram com os conhecimentos acadêmicos e técnicos no contexto escolar, como melhor forma de instrumentalizar o professor iniciante de matemática (OLIVEIRA, 2009, p. 100).

Essa concepção do ECS no Ensino de Matemática como um espaço de reflexão sobre o contexto educacional, além de um espaço de aprendizagem da profissão na formação inicial, revela que as pesquisas corroboram as reflexões de alguns pesquisadores consagrados como Pimenta e Lima (2005, 2006). Para essas autoras, a prática educativa é um traço cultural que compartilha diferentes relações sociais e institucionais, cabendo aos estágios nos cursos de formação docente, possibilitar aos licenciandos uma compreensão e apropriação sobre a complexidade dessa prática.

Assim, de maneira geral, essas pesquisas mapeadas buscaram identificar a concepção de ECS de professores-formadores e licenciandos, como compreendem esse momento formativo e suas contribuições para o desenvolvimento profissional (BURKERT, 2012). Em sua pesquisa, Burkert (2012) investigou como os licenciandos concebem sua formação e qual a concepção de ECS deveria ser adotada, afirmando que:

Dessa maneira, entendemos que o processo formativo dos futuros professores deve articular as áreas do conhecimento, realizando a integração entre teoria e prática, entre as disciplinas obrigatórias básicas em Matemática e as disciplinas obrigatórias de Educação em Matemática e do núcleo comum das licenciaturas. Mas, para que essa integração ocorra de fato, é preciso, primeiramente, que os professores formadores das áreas tenham momentos de interlocução, que estabeleçam um diálogo a fim de que possam realmente desenvolver atividades articuladas (BURKERT, 2012, p.31).

Outra temática que aparece nesse eixo é a discussão sobre a prática de ensino e prática do ECS durante a formação inicial. As concepções sobre essa prática são discutidas nas pesquisas de Magalhães (2010) e Melo (2013), buscando o entendimento sobre o cenário da formação inicial de professores de Matemática no Brasil.

A proposta de estágio de todos os cursos analisados evidencia a preocupação em efetivar uma reflexão sobre o campo profissional e em desenvolver o olhar crítico sobre a realidade a fim de caracterizá-la, tendo nas situações-problema as perspectivas para as ações, as quais serão solucionadas pelas teorias (MAGALHÃES, 2010, p.115).

Em sua tese, Melo (2013) realizou um panorama do ECS no ensino de Matemática num recorte temporal de 2001 a 2010, por meio de uma metanálise concluindo que o estágio é um momento de produção de conhecimento. Contudo, a autora revelou que nem sempre acontece de maneira coerente com a legislação e também com as teorias desenvolvidas a partir de estudos aprofundados desse momento de formação. Desses trabalhos investigados, a pesquisadora constrói uma concepção do ECS no ensino de Matemática:

Essa etapa é repleta de desafios, pois ora se é aluno em formação, ora se é professor em atuação. É, portanto, um momento transitório e singular, crítico, de incertezas e complexidades. É um período que ao mesmo tempo aponta para um movimento da formação contínua e permanente destes estagiários-professores. Ou seja, é um processo de constituição profissional, da condição de “estar” para “ser” um professor de Matemática (MELO, 2013, p. 344).

Dessa forma, o Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática pode ser entendido como momento de reflexão, construção de conhecimentos inerentes à docência como também de locus de formação inicial propício ao desenvolvimento profissional.

EIXO 03. Leis e Regulamentações acerca do ECS

Ao realizar este mapeamento, percebemos que há uma preocupação quanto aos aspectos legais do ECS. Nesse sentido, foram mapeadas 07 pesquisas (03 teses: FERREIRA, 2009; SILVA, 2014; DAUANNY, 2015 e 04 dissertações (PASSERINI, 2007; OLIVEIRA, 2008; FELDKERCHER, 2011; MATIAS, 2015). São investigações sobre os documentos oficiais e legislação dos ECS buscando analisar quais as limitações e desafios postos aos cursos para implementarem a legislação educacional vigente, não somente questões referentes à carga horária e estrutura dentro da organização curricular das licenciaturas, mas também, a maneira como os Estágios em matemática estão sendo conduzidos nas IEs em comparação com o que é proposto nas leis e regulamentações dessas disciplinas. Essas pesquisas evidenciam que o processo de adaptação curricular do ECS no ensino de Matemática, a partir das concepções apresentadas pelas regulamentações, é lento. Isso se dá por conta de algumas Instituições de Ensino Superior, formadoras de professores, buscarem a promoção de uma formação comprometida com os aspectos complexos da profissão docente, o que nem sempre é tarefa fácil. Em sua tese, Dauanny (2015) afirma que:

O modelo de formação chamado “3+1” ainda prevalece no Brasil, apesar da intenção contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 9.394/1996 (LDB), de introduzir nova estrutura formativa para professores de educação básica, de modo integrado, e na Resolução N° 01/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre essa formação, propondo-a com uma base comum (DAUANNY, 2015, p. 48).

Nesse sentido, as pesquisas apresentam resultados que nos revelam as instituições formadoras esbarrando em antigos problemas da formação inicial de professores. Embora, o Projeto Político Pedagógico das IES investigadas apresente mudanças significativas a fim de

que ocorra maior integração entre teoria e prática e superação de uma prática pedagógica de cunho ativista (OLIVEIRA, 2009).

Outro aspecto discutido nos trabalhos deste eixo é acerca da preparação, ainda na formação inicial, mais especificamente no ECS no Ensino de Matemática, dos futuros professores para lecionarem na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em sua tese, Silva (2014) faz uma análise da legislação e das ementas dos ECS em Matemática de uma Universidade Estadual do Pará no que tange essa preparação. Na citação a seguir, ela afirma que:

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da UEPA, ano 2012, o Estágio Curricular Supervisionado tem por objetivo propiciar aos estudantes a observação e avaliação da realidade didático-pedagógica das Escolas de Ensino Fundamental e Médio, no que diz respeito ao ensino de Matemática, oportunizando uma reflexão crítica acerca dessa realidade, de forma que possam sugerir modificações do quadro observado (SILVA, 2014, p. 105).

No entanto, ao analisar as respostas dos sujeitos, percebeu que haviam lacunas na formação em relação à preparação para o ensino na modalidade EJA. Além das lacunas observadas na legislação e regulamentações dos ECS a respeito dessa modalidade.

A legislação em vigor, Resolução N° 02/2015¹⁴, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Nessa Resolução, em seu artigo 13 (inciso II), são estabelecidas 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado, conforme a área de formação e atuação na educação básica (BRASIL, 2015). Ainda nesse mesmo artigo, reafirma-se o ECS como um “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, mas passando a ser uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12). Desse modo, entende-se que os cursos estejam buscando atualizar os respectivos projetos pedagógicos para cumprir tais normativas.

EIXO 04. Contribuições da utilização de estratégias metodológicas no ensino de matemática pelos estagiários

Para esse eixo temático, conseguimos mapear 05 trabalhos, entre eles, 01 tese (PROENÇA, 2012) e 04 dissertações (ALMEIDA, 2009; CARVALHO, 2009; SILVA, 2015;

¹⁴ Recentemente foi publicada a Resolução CNE/CP 2/2019 no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 2019, Seção 1, pp. 115-119. Nessa regulamentação a distribuição da carga horária dos cursos de Licenciatura é composta por três grupos (I, II e III). Os Estágios Supervisionados fazem parte do Grupo III (horas de prática pedagógica). Permanecem com carga horária de 400h em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico da Instituição formadora

MOTA, 2016). A discussão aponta de que forma as atividades que envolvem estratégias metodológicas diversificadas, durante o estágio, favorecem o desenvolvimento profissional do futuro professor.

Os resultados encontrados pelas pesquisas enfatizam que a utilização de estratégias metodológicas como Resolução de Problemas, Modelagem Matemática, Tecnologias da Informação e Comunicação, entre outras, favorecem o desenvolvimento de conhecimentos sobre a profissão docente aos licenciandos. Na pesquisa desenvolvida por Proença (2012), concluiu-se que:

É importante que os cursos de Licenciatura em Matemática favoreçam uma formação à abordagem da resolução de problemas aos futuros professores para que possam trabalhar suas aulas adequadamente nessa abordagem. Essa forma deveria levar em consideração o **ensinar via resolução de problemas**, articulando ao ensinar **para e sobre resolução de problemas**. Com isso, poder-se-ia ter professores que ingressam nas escolas com essa formação, o que poderia ajudar a reverter o quadro de ensino que envolve essa cultura escolar atual (PROENÇA, 2012, p.187 e 188, negrito do autor).

Nesse sentido, o autor defende que os estágios é um ambiente propício para testar estratégias aprendidas pelos licenciandos durante a graduação, pois terão contato com a sala de aula como professores. Além disso, há estratégias metodológicas a serem trabalhadas durante os estágios que promovam interações entre professor (estagiário) e alunos. O que pode possibilitar aos futuros professores de Matemática a capacidade de lidar com as situações diversas que acontecem em sala de aula.

Outro aspecto foi evidenciado no estudo de Mota (2016) – como a utilização da tecnologia pode proporcionar o desenvolvimento profissional ainda durante a formação inicial. Com sua pesquisa, a pesquisadora defende uma formação na qual cada futuro professor tenha oportunidade de problematizar suas certezas e convicções de modo a re(significar) seu processo de desenvolvimento profissional, modificando e possibilitando modificações, de seus repertórios. Nesse sentido, seus resultados apontaram que:

A exploração de casos de multimídia tem potencial para viabilizar contextos de formação inicial com essas características, ou seja, contextos de formação inicial na perspectiva do desenvolvimento profissional (MOTA, 2016, p. 134).

Dessa maneira, notamos que os trabalhos que se incluem neste eixo abordam a importância da utilização de variadas estratégias que devem ser aprofundadas e discutidas durante a formação inicial, mais especificamente, nos Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática. É uma forma dos estagiários mobilizarem saberes que são produzidos nos

estágios auxiliando-os, por conseguinte, ao desenvolvimento de sua identidade docente (TEIXEIRA; CYRINO, 2013).

EIXO 05. Processos identitários no âmbito do ECS

Segundo Pimenta (2010), a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, durante sua formação inicial são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar. Nesse sentido, fizemos uma análise dos trabalhos levantados buscando essa relação entre os estágios obrigatórios da licenciatura em Matemática e a construção ou desenvolvimento dessa identidade profissional no futuro professor de Matemática, razão pela qual, esses trabalhos que mais aproximam-se ao foco de nossa pesquisa.

Entre o total de 04 pesquisas, sendo elas 01 tese (TEIXEIRA, 2013) e 03 dissertações (ANTUNES, 2007; GUIDINI, 2010 e CARVALHO, 2012), as abordagens se voltam para a construção e/desenvolvimento da identidade profissional docente no âmbito do estágio. Esses trabalhos utilizam as concepções acerca do ECS apresentadas por Pimenta (1999, 2002) e estão pautados em referenciais teóricos das áreas de Sociologia e Psicologia como Dubar (2005) acerca da identidade do sujeito.

A primeira pesquisa encontrada apresenta a Relação com o Saber e o Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática. Em sua pesquisa, Antunes (2007) discute as relações estabelecidas pelos estagiários consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento matemático e docente. Ela evidencia que as dimensões identitária, social e epistêmica são notórias no processo em que os estagiários passam a se ver como professores, ou seja, no processo de identificação profissional. Acerca da experiência vivenciada pelos estagiários, afirma que:

A relação distinta que os dois estagiários tem com a profissão docente reforça a concepção de que o sentido dado para algo é pessoal, faz sentido pela história de vida de cada indivíduo, está relacionado à sua subjetividade. Embora tenham passado tanto tempo juntos, cada um deles pensa de uma forma quanto à atuação profissional, cada um construiu, ou iniciou a construção de sua identidade profissional docente (ANTUNES, 2007, p.124).

Na pesquisa realizada por Guidini (2010), houve uma discussão acerca do conceito de identidade profissional utilizando como referencial teórico, Dubar (2005) e Guimarães (2006). Como objetivo geral, se propôs a analisar o processo de identificação do futuro professor de

Matemática com a profissão docente e as contribuições da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nesse processo.

Nos resultados encontrados, pode constatar que o estímulo e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, questionadora e investigativa, estabelecidos a partir da Prática de Ensino, como componente curricular, propiciam um complexo processo aos licenciandos, sob dois âmbitos. Tanto positivo, no sentido de refletirem e confirmarem a escolha de ser professor, como negativo, a partir de conflitos e incertezas pelos desafios enfrentados durante os estágios.

O estímulo e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, questionadora e investigativa, promovidos pela Prática como componente curricular, geram não só um complexo processo de socialização com o ambiente docente, mas também conflitos, rupturas, incertezas, escolhas e “batalhas” internas, o que propicia aos seus licenciandos, confirmarem ou vetarem a escolha por essa profissão, o que se considera uma contribuição de extrema relevância para a continuidade da constituição de suas Identidades Profissionais (GUIDINI, 2010, p. 107).

Ainda sendo apontados esses aspectos, na pesquisa desenvolvida por Carvalho (2012), buscou-se identificar e compreender quais elementos sustentam as escolhas de estagiários do curso de Licenciatura em Matemática manter ou alterar suas decisões a respeito de querer ser professor de Matemática, antes, durante e depois do desenvolvimento das atividades de observação e regência, previstas na disciplina de Estágio Supervisionado.

Em suma, compreendemos que o estágio curricular supervisionado se constitui como uma oportunidade para o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores, segundo o que nos apresenta Ponte e Chapman (2007), proporcionando aos sujeitos aceitarem ou não querer se tornar membros da comunidade profissional de professores de matemática. (CARVALHO, 2012, p. 132 e 133)

Os elementos sustentadores inferidos das respostas dos estagiários apontam os dois aspectos. Quanto a manterem sua escolha em ser professor, tem-se: a satisfação pessoal, as ações que poderão desenvolver como professores, a convicção de que poderá ser um bom profissional futuramente, entre outros. Os estagiários que desistiram de serem professores apontaram como elementos determinantes em suas escolhas: possibilidade de trabalhar com adultos na educação básica, interesse pela pesquisa na área da Matemática, interesse em trabalhar na área de desenho e de não saber mais o que é ser professor de Matemática.

Em um sentido mais positivo no âmbito desta problemática, o trabalho de Teixeira (2013) revela que o ECS no ensino de Matemática contribui ao desenvolvimento da

identidade profissional. Em sua tese, o pesquisador utilizou como referenciais teóricos Ponte e Chapman (2008), verificando que:

[...], ao participar do desenvolvimento da identidade profissional docente de professores de Matemática em formação inicial, o Estágio Supervisionado possibilita aprendizagens a respeito da docência diretamente relacionadas à prática letiva do professor que podem subsidiá-los futuramente nos diferentes momentos de seu trabalho: antes, durante e após as aulas (TEIXEIRA, 2013, p. 139).

Suas análises evidenciaram que os futuros professores, no decorrer do Estágio Supervisionado, tiveram a intenção de incorporar ou não aspectos da prática pedagógica observados em outros professores; uma visão a respeito de uma boa aula; desveladas crenças a respeito do planejamento de aulas; o despertar de um senso crítico no planejamento de aulas; abertura para o trabalho com os pares; o desenvolvimento de uma atitude de pesquisa e de novos conhecimentos a respeito do ensino; apropriação de características profissionais do orientador; consciência a respeito de situações imprevistas; a incorporação de atitudes que interferem no ambiente de aprendizagem; e reafirmação da decisão de ser professor (TEIXEIRA, 2013).

Os três trabalhos discutidos neste eixo sobre construção da identidade profissional do futuro professor de Matemática concebem o estágio como ambiente propício para reflexão sobre o exercício da docência. Concluem que o ECS é um ambiente propício para o desenvolvimento de uma identidade com a profissão, na medida em que os futuros professores passam a exercer a regência, mesmo por um período curto.

É por meio das ações desenvolvidas durante o estágio, planejamento, preparação das aulas, do relatório, que os estagiários evidenciam como essas ações são importantes na constituição de sua forma de ver a docência e se ver na docência. Desse modo, confirmam as contribuições desse componente curricular para formação inicial do professor e para o processo identitário profissional, no qual estão imersos no momento do estágio.

2.6 SÍNTESE DO MAPEAMENTO

Para este trabalho, buscamos apresentar um mapeamento de estudos científicos que abordam sobre Estágio Curricular Supervisionado no Ensino de Matemática, fazendo um recorte das publicações realizadas no período de 2007 a 2018. Como metodologia, buscamos identificar os aspectos físicos e teóricos dos trabalhos mapeados baseando-nos em Fiorentini et. al. (2002; 2016).

O mapeamento apresenta um novo panorama, com maior ênfase para as publicações em dissertações. A partir de 38 pesquisas, destacando-se entre elas, 60% das publicações identificadas na região Sudeste, sendo o estado de São Paulo com maior número de produções, em duas instituições (PUC e USP). De modo geral, os resultados revelam que tais pesquisas abordam o Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática em três âmbitos: o estágio como locus de pesquisa (43%); o estágio como objeto de pesquisa (37%) e também, nos dois aspectos (como locus e como o objeto – 20%). A principal ênfase dada a esses estudos revela 34% do total das 35 pesquisas, uma discussão sobre o papel do Estágio Curricular Supervisionado para a formação docente.

Em linhas gerais, percebemos que as pesquisas produzidas de 2007 a 2018, em nível *stricto sensu*, consideram o estágio como momento promissor do desenvolvimento profissional para futuros professores de Matemática. Apresentam críticas concernentes ao modelo 3+1 das licenciaturas em Matemática que ainda são evidentes nas IES brasileiras. Confirmam a importância de uma postura crítica e reflexiva diante do ensino de Matemática e da formação docente.

Também evidenciam que, no âmbito do ECS, podem ser discutidas variadas temáticas, as quais foram agrupadas em cinco eixos temáticos: papel do ECS para formação docente; concepções acerca do ECS; leis e regulamentações acerca do ECS; utilização de estratégias metodológicas e processos identitários.

Com esse mapeamento, vimos uma diferença aos estudos de Teixeira e Cyrino (2013) que também buscaram mapear pesquisas brasileiras com abordagem aos ECS nos cursos de licenciatura em Matemática. Talvez pelo trabalho dos autores por ter sido realizado com um recorte no período de 1995 a 2010, anterior ao nosso mapeamento, foram categorizados seis eixos, destacando-se entre eles, a análise de propostas de Estágio Supervisionado. O papel do ECS e de suas ações específicas para a formação docente foi identificado como terceiro eixo pelo quantitativo de produções publicadas à época, enquanto em nosso trabalho houve maior representação.

Um aspecto que convém ressaltar, é que nos dois trabalhos de mapeamento, não foram constatadas produções de dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação do estado de Sergipe, cujo objeto de estudo seja o ECS no ensino de Matemática. Com efeito, compreendemos que a reflexão acerca do processo de construção da identidade profissional durante o ECS, no âmbito estadual, é importante para promover discussões que contribuam para formação docente em nosso estado.

SEÇÃO 03

3. A RELAÇÃO COM O SABER E A IDENTIDADE PROFISSIONAL: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

Os referenciais teóricos que fundamentam nossa pesquisa, apresentam perspectivas que se aproximam em suas concepções e abordam a questão do sujeito, do indivíduo e da construção de uma identidade individual e social. Por essa razão, buscamos compreender a relação com o saber e o processo de identificação profissional, e em seguida, cruzamos ambas concepções articulando-as e direcionando-as ao objetivo de nossa investigação.

O primeiro tópico tem como objetivo abordar a relação com o saber e a constituição do sujeito para Bernard Charlot (2000, 2001, 2003, 2005, 2013). O segundo objetiva explicar o conceito de identidade profissional docente, a construção dessa identidade e o processo de identificação profissional com a docência utilizando diferentes referenciais como Dubar (2005), Grillo e Gessinger (2008), Guimarães (2004), Pimenta (2010), além dos estudos identificados no mapeamento. O terceiro tópico tem como objetivo cruzar as concepções de sujeito e de identidade encontradas e dessa forma, analisarmos o processo de identificação profissional com a docência com vistas na construção de uma identidade do sujeito composta pelas dimensões da relação com o saber.

Nossa escolha por esses referenciais teóricos deu-se por conta da aproximação entre suas ideias referentes à constituição do sujeito e os aspectos relativos à identidade. Além disso, pretendemos analisar como esses conceitos poderiam ser compreendidos num contexto de formação inicial, especialmente nos Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática, pois nosso objetivo é investigar as implicações desses Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática no processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência.

3.1 A RELAÇÃO COM O SABER: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

A relação com o saber é uma expressão utilizada há muito tempo, desde os escritos de Aristóteles. Contudo, começou a ser apresentada mais disseminadamente por psicanalistas nos anos de 1960 e por sociólogos da Educação nos anos 1970 para falar da atitude de professores e alunos perante o saber. Por outro lado, como conceito, o termo relação com o saber passou a ser trabalhado a partir dos anos de 1980 com os estudos de Charlot contrapondo-se com a

Sociologia da Reprodução, uma influência sobre os modos de pensar a educação nos anos 1960 e 1970¹⁵. Além de B. Charlot, outros estudos foram propagando o uso do conceito entre a didática e a psicanálise, com as publicações de Yves Chevallard em 1989, pela didática da matemática francesa e de Giordan J. Beillert, na psicanálise. Porém, cabe salientarmos que, concordando com Charlot (2005), conhecer a paternidade de uma teoria não é tão relevante quanto compreendermos o contexto e as questões norteadoras do desenvolvimento dessa mesma teoria (SOUZA, 2009).

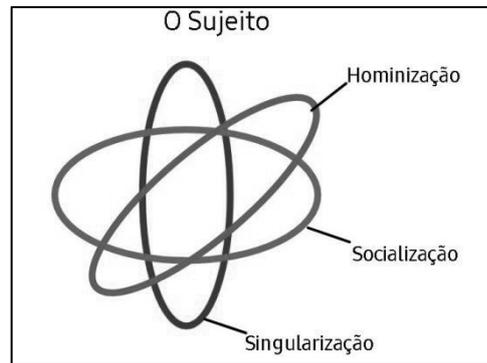
Antunes (2007, p.34) afirma que, de acordo com Charlot (2000), é impossível se pensar em uma definição para saber, sem se pensar em um sujeito. Contudo, não qualquer sujeito, e sim, a pessoa envolvida em uma determinada relação com o saber. Em sua teoria, Bernard Charlot (2013) preocupa-se em explicitar o entendimento de sujeito implícita em sua teoria da relação com o saber e mostra como esse entendimento está diretamente relacionada à compreensão da própria noção de relação com o saber.

Dessa forma, o autor apresenta os elementos principais de sua compreensão de sujeito: o sujeito é ao mesmo tempo, e inteiramente, um ser humano, um ser social e um ser singular. É um ser que possui desejo em um mundo compartilhado com outros sujeitos; ocupa uma posição social na qual o primeiro âmbito é a família e atribui sentidos e significados singulares a si próprio e ao mundo, na construção de sua própria história e identidade (CHARLOT, 2000).

Um sujeito é: um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora [...]; um ser social, que nasce e cresce em uma família, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido ao mundo e à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p.33).

Para Charlot (2000) o sujeito aprende a ser humano, o que ele denomina Hominização, assume um lugar social que é a Socialização e se singulariza, ou seja, torna-se único o que ele chama de Singularização. Para melhor compreensão apresentamos a Figura 01 a seguir:

¹⁵ Para Charlot (2000), a Sociologia da Reprodução apresenta construção teórica rígida, apreendendo sistemas de diferenças e mostrando a homologia entre suas estruturas. Contudo, por outro lado, se contrapõe confundindo sistemas de diferenças e fracasso escolar. Em outras palavras, trata-se de uma abordagem sociológica em que os sistemas de ensino legitimam indicadores de diferenças, favorecendo o sucesso escolar de uns e fracasso de outros.

Figura 1: Constituição do Sujeito

Fonte: A autora (2020)

Para esse sujeito, o aprender é uma necessidade que marca sua presença em um mundo produtor de saberes. Por meio da educação, esse sujeito, tanto se produz a si mesmo, como é produzido pelo mundo (CHARLOT, 2000). É através do aprender que o sujeito se constrói, é por meio do aprender que o sujeito se insere no mundo. Estudar a relação com o saber é, então, estudar o sujeito confrontado com essa obrigação.

[...], nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando lugar nela. [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p.53).

Em outras palavras, o aprender está presente no processo de construção do homem, e envolve tornar-se da espécie humana (hominizar-se), tornar-se um ser humano único (singularizar-se) e tornar-se membro de uma comunidade, ocupando nela um lugar (socializar-se).

Para esse autor, a condição do homem é um ausente de si mesmo e essa ausência em si é o desejo. Um desejo “que sempre é no fundo desejo de si, desse ser que lhe falta” (CHARLOT, 2000, p.52). Essa ausência mantém a dinâmica do desejo. No entanto, o homem não se reduz apenas a essa condição. É alguém envolvido em um mundo onde deve sobreviver, agir, produzir, ao tempo que vai estabelecendo as relações sociais as quais lhe permitem agir no mundo e sobre o mundo. Nesse contexto, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. O sentido permite ao sujeito mobilizar-se, ter um movimento de dentro para fora, para ocorrer a aprendizagem.

A mobilização é entendida como um estímulo interno ao sujeito, em contrapartida da motivação. Mesmo assumindo que estão ligados, pois me mobilizo em busca daquilo que me motiva, o autor prefere utilizar esse termo por entender que mobilizar-se significa movimentar-se em direção a algo. Esse movimento é imprescindível para a apropriação do saber, para aquisição de um conhecimento (CHARLOT, 2000).

A ideia de mobilização é importante para a compreensão da relação com o saber e implica a ideia de movimento. Mobilizar é colocar-se em movimento. “Mobilizar-se é reunir forças para fazer uso de si mesmo como de uma fonte de recursos” (CHARLOT, 2000, p.55). Entretanto, o autor lembra que ela sempre se dá em função de uma atividade originada por móveis. O móbil é o desejo que um resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade (CHARLOT, 2000). Com isso, a atividade é vista como uma atividade do sujeito.

Para Charlot (2000), o sentido é o significado atribuído a uma atividade ou objeto de saber. Esse sentido pode variar em cada sujeito, visto que o significado é subjetivo e depende da vivência que cada um possui. Por sua vez, a motivação do sujeito passa pela sua subjetividade enquanto ser humano. No entanto, a motivação é algo exterior ao sujeito e, portanto, algo que nem sempre consegue chegar em seu objetivo.

Além disso, para o autor, há distinção entre a relação com o aprender e a relação com o saber. O primeiro é mais amplo, uma vez que há diferentes tipos de aprendizagem requeridas pela vida social – aprendemos atividades físicas, regras de convivência, conteúdos. A relação com o saber está contida nas relações com o aprender, nas quais está em jogo a atividade da razão:

A questão do “aprender” é muito mais ampla do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos: primeiro, existem várias maneiras de aprender que não consiste em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantém-se, também, outras relações com o mundo (CHARLOT, 2000, p.59).

O saber, por sua vez, pode ser entendido como uma relação, é produto e resultado de interações entre o sujeito e o mundo. Envolve um sujeito que desenvolve uma atividade de apropriação do mundo. Além disso, o saber implica relação consigo mesmo, com os outros e só existe numa relação com esse saber (ANTUNES, 2007). Charlot (2000) considera impossível se pensar em uma definição para saber sem se pensar em um sujeito, porém não qualquer sujeito, e sim, numa pessoa envolvida em uma determinada relação com o saber. Para Charlot (2000), o saber pode ser definido da seguinte forma:

J. M. Monteil (1985) dedica-se a distinguir informação, o conhecimento e o saber. A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está sob “primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob primazia da subjetividade” assim como a informação, o saber está “sob primazia da objetividade”, mas é uma informação de que o sujeito se apropria. [...]. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, “uma informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p.61, aspas do autor).

Dessa forma, o saber só é possível para um sujeito que se apropria da informação e estabelece sentidos, relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Contudo, o saber não é prático, sua utilização em relação ao mundo que é prática (ANTUNES, 2007).

Nesse sentido, Charlot (2000) observa que não há saber “em si”, fora de uma relação. Assim, devemos falar em uma relação prática ou uma relação científica com o saber, quando pretendemos marcar a diferença entre os conhecimentos e habilidades mobilizados pelo sujeito em situações acadêmicas ou práticas. Com efeito, podemos compreender a relação com o saber de universitários, futuros professores. Ao chegar à universidade, esses alunos se defrontam com a exigência de uma relação científica com um saber com o qual possuem uma relação prática. É comum se escutar dos alunos a queixa de que “a teoria é muito bonita, mas na prática a coisa é diferente”; “os professores da universidade falam muitas coisas, mas nunca enfrentaram uma turma com 40 alunos na escola pública”. Outro exemplo é a forma como estagiários compreendem a docência nos Estágios Supervisionados da licenciatura. Antes eles possuem um saber sobre o que é ser professor, mas como alunos, pelo menos na maioria das vezes, após a experiência em sala de aula, passam a ter outra perspectiva do trabalho docente. Charlot salienta as diferentes relações com o saber.

Discutiremos a seguir as três dimensões da relação com o saber apresentadas por Charlot (2000): epistêmica, identitária e social. A primeira dessas dimensões permite encontrar três formas de relação epistêmica com o saber denominadas de figuras do aprender. São elas:

- a) Aprender pode ser, apropriar-se de um saber apresentado como objeto por meio da linguagem. Ou ainda, a apropriação de um saber existente expresso por uma linguagem (SOUZA, 2009). Essa relação epistêmica é relação com um saber-objeto que assume a forma de objeto através da linguagem (CHARLOT, 2000).

- b) Aprender pode ser, dominar uma atividade ou desenvolver capacidade para utilizar um objeto de forma pertinente. Charlot (2000) chama essa relação epistêmica de ‘imbricação do Eu na situação’
- c) Aprender pode ser, apropriar-se de uma forma intersubjetiva e subjetiva de relacionamento com os outros e consigo mesmo (SOUZA, 2009). Aqui, o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, o sujeito como sistema de condutas, como conjunto de processos psicológicos envolvidos nas relações com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2000).

A dimensão identitária da relação com o saber refere-se ao fato de que o aprender está inserido na história do sujeito, suas relações e concepções; o saber coloca em jogo a auto-construção e a auto-imagem. Além disso, a relação com o saber sob a dimensão identitária refere-se ao aprender como sendo assumir certa postura subjetiva e certa identidade (SOUZA, 2009). Aqui, o aprender está associado à construção de si mesmo e da imagem de si. Da mesma maneira, aprender é sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente, aquele que ensina ou aprende, o outro que cada um leva dentro de si como interlocutor. Com efeito, “toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Ao apresentar a dimensão social da relação com o saber, o autor reforça que não existe relação com o saber que não seja social, pois não há sujeito que não seja social. Coerentemente com a noção de sujeito concebida por ele, Charlot (2000) ressalta que a dimensão social não é acrescentada às dimensões epistêmica e identitária, mas participa delas, contribuindo para configurá-las. Assim, metodologicamente a dimensão social é apreendida a partir das dimensões epistêmica e identitária.

Devido a isso, uma pesquisa que considera a relação com o saber estuda as diversas relações estabelecidas pelos sujeitos (com pessoas, instituições, atividades, normas) quando esses estão envolvidos em situações que envolvam o aprender ou o saber. Por exemplo, Antunes (2007) em sua pesquisa, estudou as dimensões da relação que os sujeitos estabeleciam com a docência no âmbito dos Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática.

Charlot também analisa o conceito de relação com o saber imbricado ao conceito de desejo. “O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito ‘desejante’” (CHARLOT, 2000, p.81, aspas do autor). Como vimos anteriormente, a noção de sujeito implica a noção de desejo, desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si mesmo, sempre desejo de. O desejo de saber (ou desejo de

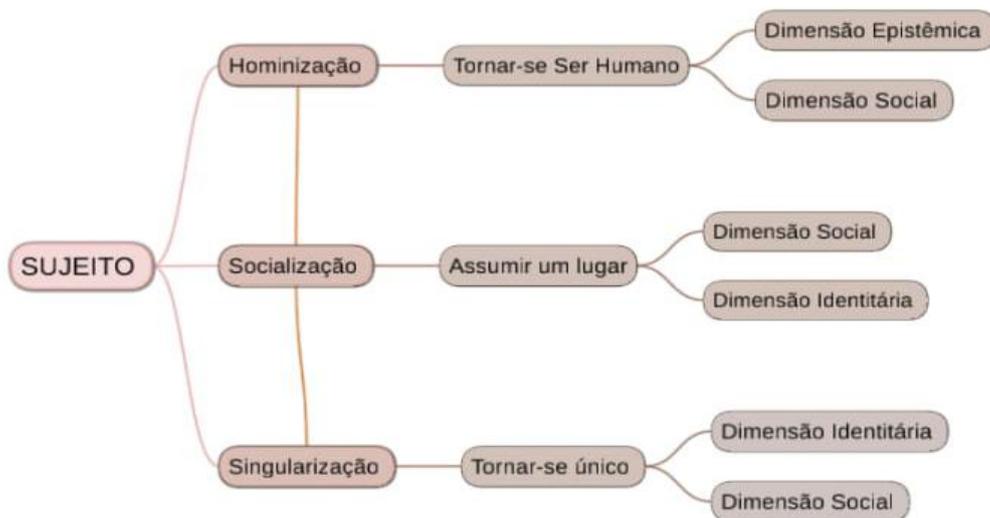
aprender) é uma forma do desejo do mundo, de si mesmo e dos outros, de um sujeito que experimentou o prazer de aprender e saber. Da mesma maneira que não há saber teórico ou saber prático, mas relação teórica ou relação prática com o saber, também o desejo não é o objeto que se particulariza, mas a relação com o desejo (CHARLOT, 2000).

A reflexão sobre o sujeito e a relação com o saber como conjuntos de relações nos faz entender ser mais adequado dizer que o sujeito ao estabelecer uma relação com o saber, ele, na verdade, expressa sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

O sujeito pode ser definido como um conjunto organizado de relações, que os psicólogos entendem como “personalidade”, sistemas de instâncias (Id, Ego, Superego), estrutura... Ora, a relação com o saber também é um conjunto organizado de relações. Em sentido estrito, não é correto, portanto, dizer-se que um sujeito tem uma relação com o saber. A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber (CHARLOT, 2000, p.81 e 82, aspas do autor).

A dinâmica do sujeito, ou seja, como ele se define e se constrói a partir de sua hominização (tornar-se humano), singularização (tornar-se único) e socialização (assumir um lugar), acontece a partir das relações epistêmica, identitária e social com o aprender a ser um sujeito. Para Charot (2000), o sujeito, já ao nascer, se vê obrigado a aprender e a socializar-se, numa relação com o mundo. Relação, na qual, o sujeito se constrói e se singulariza numa troca com o outro. Assim, construímos o diagrama a seguir, para ilustrar o entendimento de sujeito.

Figura 2: A constituição do sujeito na teoria relação com saber



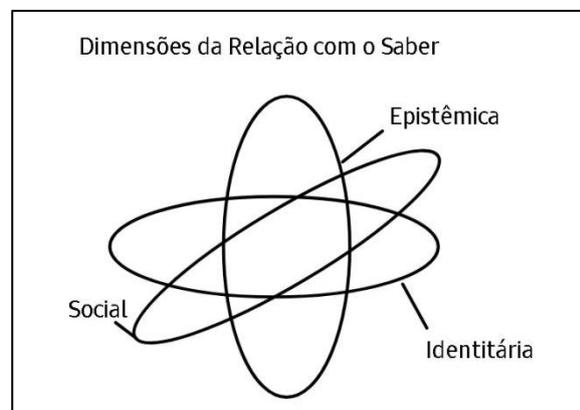
Fonte: A autora (2020)

Percebemos, também, que a dimensão social está sempre presente nesta constituição. Por isso, torna-se para o autor uma sociologia do sujeito. Sujeito composto por essas dimensões que perpassam a psicanálise, a antropologia, a didática, e, também, a sociologia.

Dessa forma, compreendemos que para analisar o processo de identificação do sujeito com a docência, que é um processo de aprender a ser, devemos conceber esse processo a partir da relação com o saber e suas dimensões.

Assim, buscamos analisar as relações que os sujeitos de nossa pesquisa estabelecem com a profissão docente nas três dimensões da relação com o saber de Charlot (2000), a saber: Dimensão Epistêmica, Dimensão Identitária e Dimensão Social. Para melhor compreensão, elaboramos a Figura 03.

Figura 3: A Relação com o Saber



Fonte: A autora (2020)

Retomando a compreensão: A Dimensão Epistêmica refere-se a relação estabelecida com o saber na qual o sujeito se apropria de um saber e/ou domina uma atividade e relaciona os saberes adquiridos. A Dimensão Identitária refere-se aos sentidos e significados que o sujeito atribui a determinado saber e a Dimensão Social refere-se à relação estabelecida pelo sujeito com outros sujeitos.

Vamos exemplificar: no âmbito da docência em Matemática, a Dimensão Epistêmica nos remete os saberes relacionados aos saberes específicos, poderiam ser saberes matemáticos, dos quais o sujeito se apropria, domina e relaciona com outros saberes (SOUZA, 2015). Na Dimensão Identitária, falamos dos saberes das crenças individuais, do sentido e significado que cada um atribui à própria docência (PIMENTA, 2012). Na Dimensão Social podemos incluir todos os saberes das outras dimensões, visto que, todos eles são socialmente construídos e são produzidos numa relação entre o sujeito e o outro, como por exemplo, relação com os alunos, relação entre o professor da graduação e os licenciandos, entre outras.

Em nossa pesquisa, buscamos estudar a relação com a docência de estagiários em seu processo de identificação profissional, ou seja, devemos estudamos a Relação com o Saber-Ser-Professor desses futuros professores. Concebemos o Saber-Ser-Professor como a forma que os sujeitos desta pesquisa aprendem a ser professor de Matemática. Buscamos ilustrar essa relação com esse Saber-Ser-Professor de Matemática.

Figura 4: Relação com o Saber-Ser-Professor



Fonte: A autora (2020)

Em nossa pesquisa, a Relação com o Saber-Ser-Professor de Matemática é constituída pelas dimensões da própria relação com saber. Contudo, trazemos essas dimensões para o universo de nossa pesquisa, a saber, a docência em Matemática. A Dimensão Epistêmica remete ao sujeito apropriar-se de um saber, que pode ser o saber matemático, ou ainda, dominar uma atividade que poderia ser o ensino de funções e suas aplicações. Além disso, ao contextualizar um conteúdo matemático, faz uma relação desse saber com o mundo e com outros saberes. A Dimensão Identitária é lócus de atribuição dos sentidos e significados que os sujeitos atribuem à profissão em sua singularidade, associando sua leitura de mundo às suas experiências com a docência. A Dimensão Social apresenta as relações estabelecidas nesse processo de aprender a Ser-Professor de Matemática, como por exemplo, a relação entre professor-aluno, entre o professor e o licenciando numa turma de estágio. No entanto, podemos notar que essas dimensões estão imbricadas, visto que, no processo de apropriar-se,

dominar uma atividade ou relacionar saberes, o sujeito necessita atribuir sentido para aquela ação, e, além disso, se relacionar com o outro.

Ao analisarmos a Relação com o Saber-Ser-Professor de Matemática, voltamos nosso olhar para o processo de identificação profissional de nossos sujeitos com a docência em Matemática. Assim, buscamos nos embasar em outros referenciais teóricos que tratam da identidade profissional docente e sua construção. Dessa forma, dedicamos a subseção seguinte a essa discussão.

3.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL COM A DOCÊNCIA

Investigar a respeito das implicações dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática no processo de identificação profissional com a docência de futuros professores demanda um entendimento acerca do conceito de identidade profissional. Nesta subseção, buscamos aprofundar nossa compreensão, a partir de um olhar teórico baseado em referenciais como Dubar (2005), Guimarães (2004), Grillo e Gessinger (2008), além dos trabalhos mapeados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao realizarmos o mapeamento das pesquisas em nível *stricto sensu*, em um recorte temporal de 2007 a 2018, observamos que alguns trabalhos abordam esta temática. Cada uma delas apontam a subjetividade dos sujeitos, os aspectos voltados aos sentidos e significados que cada um confere à profissão docente, visto que foram discutidos os aspectos identitários relacionados à docência. Além disso, os saberes docentes construídos durante a formação inicial, mais especificamente nos Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática, são abordados como constituintes dessa identificação com a docência.

Em sua pesquisa, Antunes (2007), a respeito do conceito de ‘saber’ faz um contraponto com a identidade profissional docente. Para a autora, segundo Tardif (2002), os saberes docentes tem um amplo sentido, que engloba os conhecimentos, as competências, habilidades e as atitudes da docência, o saber não flutua no espaço, pelo contrário, está relacionado com a pessoa e sua identidade, com a experiência de vida e com sua história profissional (ANTUNES, 2007). Dessa forma, podemos buscar a compreensão da identidade profissional docente com olhos nos saberes profissionais construídos ainda mesmo na formação inicial.

Os estudos acerca da identidade profissional docente também foram aprofundados por Guidini (2010). Sua pesquisa considera a teoria de Dubar (2005) sobre as identidades do sujeito. Dessa forma, afirma que:

Buscou-se nessas teorias e nas ideias deste autor [se referindo ao Dubar], o conceito e o processo de constituição de identidade – posteriormente, identidade profissional – que a consideram como produto de um conflito, ou de uma contradição interna ao próprio mundo social, e não, essencialmente, como fruto do funcionamento psíquico, conforme apontam os psicanalistas (GUDINI, 2010, p. 46).

Com isso, a identidade profissional é entendida como uma construção social, ou seja, uma socialização do sujeito imbricada com sua vivência pessoal e com os saberes profissionais que vai sendo acrescentado aos saberes que já possui (GUIDINI, 2010). O processo de constituição de uma identidade profissional se insere nesse contexto.

Para Dubar (2005), a identidade constitui-se tanto numa perspectiva individual como social e apresenta uma divisão interna. Uma dualidade entre ‘identidade para si’ e a ‘identidade para o outro’, as quais são distintas e ao mesmo tempo inseparáveis. Como se eu me visse diferente de como os outros me veem, como se o espelho refletisse uma imagem diferente daquela que está à frente de nós mesmos. Nesse ponto, compreendemos que a identidade, para Dubar (1997), é construída num processo de troca, de relação com o outro e consigo mesmo. Ou seja,

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sua identidade sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e auto-definições. A identidade é produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p.13).

Guidini (2010), a partir dessas e de outras concepções, evidencia que a identidade constitui-se nessa perspectiva individual e social. Essa dualidade inseparável refere-se à imagem que o próprio sujeito tem de si (identidade para si) e o reflexo (identidade para o outro). Vamos entender melhor:

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Dessa forma, a socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (inclusive, profissional).

Nesse processo, cada um aprende a tornar-se ator de sua própria vida. (DUBAR, 2005). Partindo desse entendimento, ou seja, considerando que o sujeito constrói, reconstrói e desconstrói a si mesmo como resultado de sua socialização, refletimos sobre a identidade profissional docente, ou apenas sobre a identidade docente. Para Pimenta (2010):

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar (PIMENTA, 2010, p.62).

Melhor dizendo, para Pimenta (2010), a identidade vai sendo construída ao longo da vida do sujeito, no coletivo da sociedade. É uma construção social e historicamente situada, na qual, a formação desempenha papel relevante nesse processo de identificação profissional.

A identidade profissional, conforme Carrolo (1997), refere-se a um processo duplo identitário: a junção entre a identidade pessoal (para si) e a identidade para os outros. As duas somadas, formam a identidade coletiva, tal qual é a identidade profissional. Guimarães (2004) discute a questão da identidade profissional docente por meio das expressões: ‘identidade para si’ se referindo a como o professor se vê, ou seja o ‘Eu professor’, e a ‘identidade para os outros’ que se refere ao modo como a profissão se apresenta socialmente.

Além disso, compreendemos que a identidade docente não pode ser adquirida simplesmente como um produto. Por isso, não é simples o tornar-se professor e identificar-se com uma profissão, cuja imagem está bastante desgastada e não oferece referências estimuladoras. Uma das tarefas que os cursos de formação de professores precisam assumir é discutir os mais variados aspectos relacionados à docência como o contexto da educação atual, as expectativas e as visões que os licenciandos possuem sobre a profissão. Discussões sobre as dificuldades inerentes ao exercício da docência proporcionam ao licenciando uma real dimensão dos problemas, mas, também, oportunizam reflexões acerca das possibilidades de superar tais dificuldades. De acordo com Guimarães (2004),

A opção por destacar o papel da licenciatura no processo de profissionalização do professor significa associar formação e profissionalização, mas, todavia, não pode significar o desconhecimento do contexto sociopolítico adverso, que não motiva os melhores a procurar e permanecer na profissão e nem a dar continuidade à própria formação. Esse contexto justifica a reivindicação da melhor formação, no sentido de qualificar e mobilizar a identificação profissional e ir tornando o professor um profissional de profissão (GUIMARÃES, 2004, p.98).

Dessa forma, admitimos a relevância da reflexão acerca dessa identificação profissional, pois, a compreensão da identidade profissional docente é parte integrante do professor e de seu processo de desenvolvimento profissional.

Para Pimenta (2010), a construção da identidade profissional está ligada à tomada de consciência do que é ser professor, ou seja, dos aspectos relativos à docência, em todas as dimensões que a constitui como os aspectos sociais e subjetivos da profissão. De acordo com Pimenta (1996), uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e da reflexão constante desses significados e da revisão das tradições. Afirma também, que a identidade docente é construída pelo significado que cada professor atribui à atividade profissional em seu cotidiano, imprimindo seus valores e história de vida, bem como, as representações de seus saberes, de suas angústias e desejos.

Para Nóvoa (1995), a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, construída dentro de um processo histórico-cultural e construída por meio da relação com os outros sujeitos, gerando novas identidades em constante processo de transformação. Para esse autor, a identidade do professor não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas, é “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Além disso, o processo de construção dessa identidade docente, ou seja, o processo de identificação profissional com a docência, é longo e complexo no qual estão imbricados o sentimento e o discurso de ser professor (NÓVOA, 2007). Dessa forma, esse processo identitário necessita de tempo, busca assimilar inovações e mudanças, bem como refletir sobre a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz, como faz e por que faz. Desse modo, o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis (NÓVOA, 2007).

Para Grillo e Gessinger (2008), a identidade docente também é vista como o equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída, também, a partir das relações sociais que se estabelecem com os alunos, com a família e com a instituição educativa, ou seja, com as pessoas que participam de todo esse contexto.

A identidade do professor define-se no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída, também, a partir das relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. Dele fazem parte suas teorias pessoais, seus conhecimentos tácitos, suas crenças e suposições (GRILLO e GESSINGER, 2008, p.36).

O processo de identificação profissional com a docência diz respeito ao processo de construção da identidade profissional docente. Para Grillo e Gessinger (2008), essa constituição da identidade com a profissão docente é um processo contínuo decorrente das referências do professor, a partir das quais ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. Esse significado é social, situado historicamente, também é um significado pessoal baseado em histórias de vida, concepções e valores pessoais. Em outras palavras, as referências são as concepções decorrentes do que cada sujeito possui sobre o que é ser professor, sobre a profissão. São visões decorrentes de suas vivências, de seu modo de enxergar a docência, como, também, dos saberes da formação e da experiência em sala de aula.

Podemos exemplificar esse processo como a construção de uma identidade profissional de estudantes da licenciatura em Matemática. Em seu processo de formação acadêmica, eles são expostos a diferenciados saberes disciplinares e pedagógicos, no entanto, eles já possuem uma visão sobre a docência, as quais podem ser aceitas ou rejeitadas, mesmo antes de ingressarem na licenciatura. Esse conjunto de saberes e entendimento prévios e referências são elementos desse processo de identificação profissional com a docência em Matemática.

Evidente que essa identidade profissional é consolidada na prática profissional, consolidada, não terminada ou encerrada. Em Souza (2015, p.22),” ao investigar os elementos que instituem o universo explicativo do professor de Matemática e como esses elementos se processam para ensinar o Teorema de Tales nas suas aulas de geometria do 9º ano do Ensino Fundamental”, a pesquisadora afirma que essa identidade se constitui na medida em que se amplia o domínio da atividade docente e que, por ser particular, específica de cada professor, torna-se então um processo de individuação¹⁶, o qual, por vezes, pode não ser percebido pelo próprio profissional de ensino.

Baseando-se em Tardif (2002), Grillo e Gessinger (2008), ao discutirem sobre a identidade do professor, afirmam que o professor constrói sua identidade profissional baseando-se nos saberes do conhecimento específico, da pedagogia e da experiência. A identidade profissional docente, portanto, possui essas características. A partir de então, as autoras definem três eixos para a docência: eixo específico, eixo pedagógico e eixo experiencial.

¹⁶ Conceito abordado nas Conferências I e II (em 1932), no comentário psicológico sobre a Yoga Kundalini, como ação restrita a singularidade de cada indivíduo. (SOUZA, 2015, p. 22)

O eixo específico diz respeito aos saberes relacionados a uma área específica, aos saberes disciplinares e curriculares, por exemplo, os conhecimentos sobre álgebra, sobre geometria. Esses saberes disciplinares produzidos pelos cientistas e pesquisadores sofrem modificações, adaptações e recortes e transformam-se em saber curricular.

Esse eixo trata do conhecimento adquirido no percurso acadêmico, ainda no período de formação universitária e profissional, e é considerado por muitos como condição primeira para ensinar, embora isso não seja suficiente (GRILLO e GESSINGER, 2008, p.36).

Por exemplo, os saberes adquiridos durante as disciplinas da graduação e, também, aqueles provenientes do exercício profissional em sala de aula. Nesse ponto, para Souza (2009), aprender é sempre assumir uma postura subjetiva e certa identidade, ou seja, na formação universitária e profissional, no processo de aprendizagem, encontramos uma dimensão de identidade. O sujeito aprende num processo de apropriação do mundo fazendo conexões consigo mesmo e com o outro que ensina, o outro que o sujeito imita, que o sujeito admira, ou não. Esse processo passa a ter sentido para o sujeito em sua subjetividade e singularidade, ou seja, constitui sua identidade profissional.

O eixo pedagógico é peculiar à profissão docente, pois é composto pelos saberes específicos da profissão docente. São os fundamentos pedagógicos voltados para o ensino e a aprendizagem dos alunos como a didática, metodologias de ensino, planejamento de aulas, entre outros. As autoras afirmam que os saberes concernentes a este eixo se atentam para a forma como o aluno aprende e se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o próprio saber.

Tais fundamentos se articulam naturalmente ao significado da educação na sociedade, entendida como uma prática social vinculada a um projeto histórico, o que, na maioria das vezes, não é do conhecimento de profissionais de outras áreas (GRILLO e GESSINGER, 2008, p.37).

As autoras compreendem que os saberes que fazem parte deste eixo se referem a um ensino articulado à aprendizagem, embora sejam processos distintos. Os saberes específicos da docência são construídos, melhorados e ampliados num processo de formação continuada. Em outras palavras, para essas autoras, os professores, a partir dos saberes concernentes a este eixo, ficam mais atentos ao processo de aprendizagem de seus alunos. É uma forma de ter a relação consigo mesmo, com o outro e com o próprio saber.

Podemos exemplificar, neste ponto, os saberes pedagógicos adquiridos nos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática concernentes à elaboração de aulas a serem

ministradas no período da regência, em como deverão ministrar determinado conteúdo numa turma específica, considerando as dificuldades dos alunos e o que eles já sabem sobre o que será ensinado.

O terceiro eixo, o eixo experiencial, refere-se ao saber da experiência com a docência. Podemos destacar os saberes provenientes das crenças, concepções pessoais, conhecimentos implícitos resultantes da tradição pedagógica, da vivência como aluno, como professor ou como profissional de uma área específica e, ainda, do contato com colegas mais experientes (GRILLO e GESSINGER, 2008).

Em nossa pesquisa, ressaltamos as concepções pessoais e os saberes acerca da docência que são formados a partir das vivências de cada sujeito, como aluno e como estagiário, adquiridos em sua trajetória na educação básica e em sua formação inicial como professor. São transformados, ou não, a partir das reflexões proporcionadas pela experiência durante os Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática. Nesse processo de construção, de reconstrução e de transformação, percebemos a constituição de uma identidade profissional com a docência dos sujeitos de nossa pesquisa.

Ilustramos os eixos discutidos por Grillo e Gessinger (2008) no seguinte diagrama:

Figura 5: A Identidade Profissional Docente



Fonte: A autora (2020)

Podemos aproximar a discussão acerca desses eixos da docência com a construção da identidade docente, ou seja, com o processo de identificação profissional com a docência. Abordando a questão da identidade docente, Grillo e Gessinger (2008) afirmam que o professor ao fundamentar seus saberes nesses eixos, estará em construção de uma identidade profissional.

O professor, portanto, necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência – saberes científicos, pedagógicos e experienciais – os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social (GRILLO e GESSINGER, 2008, p.38).

Com isso, compreendemos que o processo de identificação profissional com a docência associa-se ao entendimento do que é ser professor, ou seja, a apropriação dos saberes relativos à docência, nas diferentes dimensões que a constitui. Com relação aos licenciandos, Guimarães (2004) afirma que:

[...] de fato, os futuros professores vão construindo sua identidade profissional em boa parte, com base em sua história e sua cultura, mas também baseados em práticas consolidadas, rotinas, variações, modos de atuar, estabelecidos na própria instituição escolar (GUIMARÃES, 2004, p.11).

Esse entendimento converge com as ideias de Pimenta (1996) sobre a construção da identidade profissional docente. A autora compreende que essa construção é um processo de construção do próprio sujeito historicamente situado, pois, a profissão de professor emerge em um dado contexto e histórico. Assim, o processo de identificação profissional se dá a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, além, dos saberes disciplinares e pedagógicos que são concernentes à docência.

Em nossa pesquisa buscamos analisar esse processo de identificação voltado para a docência em Matemática, e, com efeito, ilustramos o processo de identificação profissional com a docência em Matemática no Diagrama 03, ressaltando os aspectos que, de acordo com os referenciais discutidos anteriormente, fazem parte deste processo.

Figura 6: O processo de identificação com a docência em Matemática



Fonte: A autora (2020)

Nesse diagrama, podemos notar que os aspectos relativos ao processo de identificação profissional são diversificados. Possui características relativas à dimensão social, dimensão pessoal e relativas a uma dimensão formativa.

Ao aproximarmos os eixos da docência apresentados por Grillo e Gessinger (2008) e o processo de identificação profissional, podemos reorganizar esses conceitos fazendo um contraponto entre eles. Organizamos o quadro a seguir para ilustrar essa aproximação:

Quadro 1: Eixos da docência e processo e identificação com a docência

EIXOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA	DIMENSÕES
Eixo específico	Saberes disciplinares	Dimensão formativa
Eixo pedagógico	Saberes pedagógicos	Dimensão formativa Dimensão social
Eixo experiencial	Saberes experienciais como crenças e valores pessoais	Dimensão identitária Dimensão social

Fonte: A autora (2020)

Os eixos da docência, defendidos por Grillo e Gessinger (2008), apresentam os saberes da docência e as concepções do processo de identificação profissional defendido por Guimarães (2004) e Pimenta (1996, 2010). Apresentam os aspectos que constituem a identidade profissional do professor. Os dois referenciais teóricos convergem para o mesmo entendimento sobre o professor e sua constituição profissional. Também, observamos que, tanto os eixos dos saberes da docência, quanto os aspectos da identidade profissional, representam as relações estabelecidas entre o sujeito e a docência.

As dimensões observadas para esses eixos e para os aspectos concernentes à identidade profissional, são referentes à dimensão onde esses saberes são adquiridos, são elas: dimensão formativa, dimensão social e dimensão pessoal. Evidente que são indissociáveis, pois fazem parte do mesmo sujeito e da relação que este estabelece com esses saberes.

Essas relações, também, são trabalhadas na teoria da relação com o saber nas dimensões dessa relação: dimensão epistêmica, dimensão identitária e dimensão social (CHARLOT, 2000). Essas dimensões podem ser associadas, respectivamente, às dimensões formativa, pessoal e social dos saberes da docência.

O eixo específico se refere aos saberes da disciplina, em nosso caso, os conhecimentos matemáticos adquiridos pelos sujeitos na formação inicial ou no ensino básico. Trata-se da relação epistêmica com a docência, na qual, os sujeitos estabelecem uma relação epistêmica com os conhecimentos disciplinares. Além disso, a relação social com os saberes disciplinares, também, é presente aqui, pois, o sujeito aprende com o outro que ensina, com os professores

da disciplina e ensina aos alunos, num processo de socialização dos conhecimentos. Para Charlot (2000), não há saber que não esteja inserido em relações com o saber, pois, o saber é construído em uma história coletiva da mente humana. O saber é produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e com os outros homens relações sociais. Com efeito, a relação epistêmica com os conhecimentos específicos é também relação social. Ainda neste eixo, podemos perceber que o sujeito também atribui sentido e significado ao conteúdo disciplinar, o que confere a essa aprendizagem um caráter subjetivo e singular, remetendo a dimensão pessoal ou identitária.

Semelhantemente, os saberes pedagógicos. O eixo pedagógico trata dos saberes sobre a prática docente, adquiridos na formação inicial, na regência dos Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática e em outros espaços formativos. Conhecimentos inerentes ao ensino da Matemática, à forma como os alunos aprendem a Matemática, ao planejamento de aulas, entre outros. Neste eixo, encontramos uma relação epistêmica e social com os saberes pedagógicos. Os licenciandos precisam se apropriar do mundo da docência, precisam dominar a atividade de ensinar os alunos, num processo onde há uma relação social. Esse processo de apropriação e domínio da docência é permeado de relações entre os pares que participam dele. Por exemplo, a relação entre o estagiário e o professor-formador dos estágios, a relação entre o estagiário e os alunos no período da regência, também, conferem aos saberes pedagógicos uma dimensão social. Além disso, o sujeito ao atribuir um sentido aos saberes pedagógicos, um sentido à sua prática em sala de aula, atribui a esses saberes uma dimensão pessoal ou identitária.

O eixo experiencial é o que se refere aos saberes provenientes das experiências vivenciadas pelo sujeito, em nosso caso com a docência, antes mesmo de serem professores, antes mesmo de se enxergarem como professores, construídos e reconstruídos por meio da observação e reflexão sobre a docência. São crenças, sentidos e significados pessoais sobre a profissão que são historicamente construídos e situados. São internos ao sujeito, e se constituem a partir de uma relação com o mundo a sua volta. Nesse sentido, os sujeitos estabelecem com esses saberes uma relação identitária, individual e singular, e, ao mesmo tempo, uma relação social a partir da troca de impressões com os outros a sua volta. Esses, são saberes que estão numa dimensão pessoal. Não obstante, também se referem a uma dimensão epistêmica, pois, ao observarem e refletirem, se apropriam de um, ou de vários saberes.

3.3. A RELAÇÃO COM O SABER E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ARTICULAÇÃO TEÓRICA

Assumir a identidade do sujeito como constituída por traços individuais do sujeito e das influências sociais nos remete à Relação com o Saber. Para Charlot (2000), o sujeito além de um ser humano, é também um ser singular que se define na relação com o outro e um ser social, com sua identidade individual. Portanto, podemos compreender que a identidade pode ser concebida como o próprio sujeito em si. Tanto em sua dimensão social, como em sua dimensão singular; tanto em sua relação consigo mesmo, como na relação que estabelece com os outros e com o mundo.

Portanto, na concepção de sujeito, expressa por Charlot (2000), não falamos dos “aspectos” sociais e individuais do sujeito – o sujeito é sempre totalmente social e totalmente singular; sua história é sempre social e singular. Semelhantemente, a identidade profissional que é concebida como um processo de socialização do indivíduo, possui uma dimensão singular e também social, no qual o indivíduo atribui sentido, significados e valores à profissão (DUBAR, 2005).

A partir da explicitação do processo de apropriação do mundo por meio do aprender, Charlot (2000) apresenta um elemento importante para a compreensão da identidade. O autor afirma que as relações e os processos que o sujeito vivencia para aprender, em seu movimento de apropriação do mundo, constroem um sistema de sentido, uma forma peculiar de entender quem ele é, quem são os outros e o que é o mundo, ou seja, esses processos contribuem para o sujeito construir sua própria identidade.

Com isso, podemos afirmar, com base na teoria da relação com o saber proposta por Bernard Charlot, que a identidade é construída na relação dialética entre indivíduo e sociedade, a partir do processo de aprender, obrigatório à inserção do sujeito no mundo. Inserção que se dá, inevitavelmente, através da ação do outro, em um mundo previamente construído e constantemente modificado pela espécie humana, da qual esse indivíduo é parte.

Ao afirmar que esse sujeito se define como um conjunto de relações (consigo mesmo, com os outros e com o mundo), o autor avança também na maneira como a identidade deve ser estudada – análise dos processos psíquicos e sociais e das relações (CHARLOT, 2000). Em nossa pesquisa, buscamos analisar o processo de identificação profissional com a docência no âmbito dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática do campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe. Ao analisar a construção de identidade profissional docente de nossos sujeitos, devemos levar em consideração o conjunto de

relações estabelecidas por eles com a profissão, em suas vivências, durante a formação inicial, especialmente, durante os estágios.

Charlot (2001), também, aponta o aspecto instável da noção de identidade. Para ele, a identidade não pode ser definida como um conjunto de características estáveis. Propõe, ao invés da definição de “uma identidade” bem delimitada, as noções de ambivalência e conflitos de valores. Elas devem ser consideradas para a compreensão das relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo. (CHARLOT, 2001). Isto, em nossa pesquisa, é evidenciado quando os sujeitos participantes demonstram a dualidade acerca da importância do professor para a sociedade e para eles próprios. Os conflitos gerados pela visão desses sujeitos sobre quem é o professor de Matemática e, ao mesmo tempo, a desvalorização da profissão perante a sociedade.

A noção de identidade apresenta esse caráter contingente visto que é concebida como um processo dialético entre o sujeito e o meio social do qual faz parte. Para Dubar (2005), a identidade é o resultado da socialização do homem, a partir de um processo objetivo e subjetivo, individual e coletivo, estável e provisório, semelhantemente à teoria da relação com o saber.

A identidade profissional, considerada por Dubar (2005) como uma identidade social, é parte da identidade do sujeito. Nesse caso, a identidade profissional é parte da identidade do sujeito e é composta pela identidade para si (Eu profissional) e a identidade para o outro que se refere à forma como a profissão se apresenta socialmente (Guimarães, 2004). Essa identidade, voltada a uma profissão, é composta por aspectos pessoais e sociais.

Para Charlot (2000), o sujeito é constituído a partir de sua hominização (tornar-se ser humano), socialização (assumir uma posição) e também pela singularização (tornar-se único), ele se constitui em relações internas e externas. Da mesma forma, o processo de constituição da identidade profissional é o produto de relações internas e externas, um conflito entre o social e o eu individual de cada um. Nas citações, a seguir, compreendemos mais claramente essas concepções:

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. [...] Toda relação com o saber é também relação com o outro. Esse outro é aquele que me ajuda a aprender matemática, [...] é aquele fantasma do outro que cada um leva em si (CHARLOT, 2000, p.72).

[...] de fato, os futuros professores vão construindo sua identidade profissional, em boa parte, com base em sua história e sua cultura, mas também baseados em práticas consolidadas, rotinas, variações, modos de atuar, estabelecidos na própria instituição escolar. Os alunos em formação

aprendem a conviver com essa cultura organizacional e precisam combinar suas perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição promove, positiva ou negativamente (GUIMARÃES, 2004, p. 11).

Para ilustrarmos as aproximações entre a relação com o saber e o processo de identificação profissional, construímos o Diagrama 04 a seguir:

Figura 7: A relação com o saber e o processo de identificação profissional com a docência



Fonte: A autora (2020)

Tendo como base as articulações ilustradas na Figura 7, voltamos nosso olhar para os dados coletados com vistas a responder aos seguintes questionamentos: Como podemos compreender a constituição do processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática no âmbito dos Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática? Qual o significado e sentido dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática do campus São Cristóvão, da Universidade Federal de Sergipe, no processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática? Quais as contribuições desses estágios para o processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática?

Na próxima seção, revelamos o percurso metodológico que adotamos para realizar nossa investigação. O caminho da análise percorrido para respondermos esses questionamentos, também, serão discutidos a seguir.

SEÇÃO 04

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

De acordo com Garnica (1997), as pesquisas de natureza qualitativa dão um significado peculiar ao termo ‘pesquisa’. A pesquisa com esta natureza é concebida como um percurso que orbita em torno do que se deseja compreender, não se preocupando exclusivamente com leis e generalizações *a priori*. Contudo, volta o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador na busca pela compreensão do fenômeno¹⁷ que está estudando.

Em outras palavras, o autor a define como “forma de descortinar o mundo”. Essa compreensão, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas, é entendida como uma capacidade de compreensão inerente ao homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa (GARNICA, 1997).

Para Charlot (2000), o homem é indissociavelmente singular e social, está inserido num mundo ao qual dá significados, no qual assume um lugar. Da mesma forma, o pesquisador confere sentido àquilo que está pesquisando a partir de suas próprias vivências, ou seja, sua interpretação de mundo está imbricada com sua singularidade.

Segundo Garnica (1997), “não há neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa. [...] pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo”(p.111). Assim, uma pesquisa qualitativa não se propõe produzir conclusões encerradas, e sim, construção de resultados, “posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas.” (GARNICA, 1997, p. 111).

Com esse entendimento, realizamos nossa pesquisa qualitativa buscando investigar as implicações dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática do campus São Cristóvão da Universidade de Sergipe no processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática.

Nossa pesquisa se dividiu em quatro etapas: revisão bibliográfica sobre Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática e identidade profissional docente, elaboração do projeto de pesquisa para submissão ao Comitê de Ética, coleta de dados e elaboração da dissertação.

¹⁷ Fenômeno é entendido por Garnica (1997), citando Martins e Bicudo (1989), como aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo.

Na fase da revisão bibliográfica, buscamos identificar os referenciais teóricos que embasam as teorias e concepções de Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática, bem como os referentes à identidade profissional docente. Tivemos como objetivo, basear nossa problematização para desenvolver nosso projeto de pesquisa com vistas nesses referenciais.

Ao identificar os referenciais teóricos, partimos para a elaboração do projeto de pesquisa submetido e aprovado junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe com o protocolo¹⁸. Elaboramos nosso projeto buscando sistematizar nossa pesquisa, inserindo os documentos obrigatórios como Carta de apresentação da pesquisadora, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as atividades que foram desenvolvidas com os sujeitos e o roteiro para entrevista semi-estruturada foram encaminhados junto ao projeto.

O projeto submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe, ao ser submetido, passou por algumas etapas, nas quais encontramos alguns embaraços. Ao ser analisado, foi solicitado algumas alterações do Termo de Consentimento e adição de outro Termo de Anuência do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe. Com isso, tivemos que alterar nosso cronograma de coleta de dados.

Nesse processo junto ao Comitê de Ética, e, em meio a constantes reflexões sobre nosso projeto, íamos avançando nas leituras e na pesquisa bibliográfica acerca de nosso tema. Assim, iniciamos um mapeamento acerca do Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática, buscando teses e dissertações, num recorte temporal de 2007 a 2018, para alinhar nossa pesquisa com as demais que foram mapeadas.

Após a aprovação, e, ao mesmo tempo em que realizávamos o mapeamento, iniciamos as observações dos sujeitos de nossa pesquisa durante a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática III, ou seja, iniciamos nossa coleta de dados.

Continuamos as observações das regências dos estagiários selecionados para nossa pesquisa, fazendo anotações dos dados mais relevantes para nossos objetivos de investigação. Após as regências, passamos para a coleta das entrevistas de cada sujeito individualmente. Nesse momento, nos deparamos com algumas dificuldades em relação aos horários incompatíveis dos estagiários e o nosso. Alguns deles estavam em fase de conclusão da Licenciatura, o que ocasionou certo atraso na coleta dos dados com as entrevistas. Contudo, conseguimos realizar a entrevista com todos os estagiários e, a partir de então, iniciamos a análise dos dados coletados.

¹⁸ Projeto submetido em 11/05/2019 com protocolo nº 13950619.1.0000.5546.

4.1. PROCESSO DE COLETA DOS DADOS

Segundo Mazzotti (1991), um estudo qualitativo possui três grandes etapas: período exploratório, investigação focalizada e análise final com elaboração de um relatório ou texto.

O período exploratório é referente à fase em que o pesquisador se imerge no contexto da pesquisa, buscando uma visão geral e não distorcida do problema. Assim, nos propomos a acompanhar as aulas de Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática III. Nessa fase, identificamos questões emergentes daquele contexto como: Quais as contribuições das ações vivenciadas nos estágios para o processo de identificação profissional daqueles sujeitos com a docência? Qual o sentido atribuído aos Estágios Supervisionados, por parte desses estagiários?

A fase da investigação focalizada é referente aos momentos de coleta dos dados que, possivelmente, respondem às questões investigadas. Antes de iniciarmos a coleta de dados, solicitamos a permissão dos sujeitos para realizar a coleta. Apresentamos nossa Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que autorizava a coleta e utilização dos dados coletados com garantia de anonimato dos sujeitos.

Para a coleta de dados, utilizamos a observação, anotações durante as aulas, mapas mentais e textos dissertativos produzidos pelos sujeitos, entrevistas semi-estruturadas e questionário. A observação numa pesquisa qualitativa, segundo Ludke (1986), é parte importante da pesquisa pois:

O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...] o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas (LUDKE, 1986, p. 12).

Assim, nos lançamos a observar os sujeitos, durante as aulas do Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática III, depois nas escolas onde estagiaram e, por fim, a apresentação do relatório final da disciplina. Desse modo, buscamos analisar a constituição da identidade profissional dos sujeitos com a docência em Matemática no âmbito dos Estágios Supervisionados, identificar o sentido e significados atribuídos pelos sujeitos aos Estágios Supervisionados e quais as suas contribuições para o processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência. Anotamos os pontos mais relevantes para nossa pesquisa.

Em conjunto com a professora-formadora da disciplina, propomos uma atividade na qual os estagiários deveriam confeccionar um mapa mental¹⁹ individual relacionando sua vida, os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática e a Licenciatura em Matemática. Para confecção do mapa, cada estagiário utilizou uma cartolina, três círculos com tamanhos diferentes e deveriam colar figuras retiradas de revistas que traduzissem essa relação. Também poderiam escrever palavras que remetessem ao significado e sentido que atribuíam aos três elementos da relação (o eu, os Estágios Supervisionados e a Licenciatura).

Outro instrumento utilizado para nossa coleta foi um texto dissertativo²⁰ individual. Esse texto deveria descrever o que eles pensam sobre a docência em Matemática, acerca do papel do professor de Matemática na atualidade. O objetivo dessa atividade foi inferirmos aquilo que os sujeitos pensam sobre a profissão docente, suas crenças e concepções, os significados e sentidos atribuídos por eles à docência.

Seguimos nossa pesquisa realizando entrevistas semi-estruturadas com cada sujeito individualmente. Tivemos algumas dificuldades com essa coleta por conta de, algumas vezes, nosso horário não ser compatível com o de alguns sujeitos. Utilizamos um roteiro²¹ previamente elaborado, embasado em roteiros de pesquisas semelhantes à nossa (TEIXEIRA, 2009, 2013) e com questões direcionadas ao nosso objeto de investigação: o processo de identificação profissional de futuros professores de Matemática, numa perspectiva dos estágios.

Além desses instrumentos para nossa coleta, utilizamos um questionário aplicado por meio de um aplicativo de telefone celular²² para coletar algumas informações adicionais como: escolaridade dos pais, onde os sujeitos estudaram durante o ensino básico, entre outras informações.

A terceira fase da pesquisa, de acordo com Mazzotti (1991), é referente à análise final e elaboração de um relatório ou texto conclusivo. No próximo tópico, apresentamos o caminho que percorremos na análise dos dados coletados.

4.2. O CAMINHO DA ANÁLISE

Nossa pesquisa buscou aprofundar a compreensão do processo de identificação profissional de nossos sujeitos com a docência em Matemática e para isso, partiu de uma

¹⁹ Anexamos um dos mapas para que o leitor compreenda com mais clareza a atividade solicitada.

²⁰ Anexamos um dos textos produzidos para que o leitor compreenda a atividade

²¹ Roteiro anexado nos apêndices.

²² Aplicativo WhatsApp.

análise rigorosa e criteriosa dos dados coletados. Embora, uma pesquisa com natureza qualitativa não apresente respostas acabadas e engessadas, buscamos realizar uma análise sistematizada, sob uma leitura positiva em relação ao que foi apresentado pelos dados.

Baseando-nos nas leituras de pesquisas semelhantes à nossa que utilizam a metanálise e a análise textual discursiva de referenciais teóricos como Charlot (2000) e Moraes (2003) que , sistematizamos nossa análise em cinco momentos: 1) Desmontagem dos textos (dados): unitarização e triangulação; 2) Estabelecimento de unidades significativas: agrupamento de temáticas; 3) Identificação dos processos de constelações dos sentidos e significados: agrupamento das unidades significativas 4) Discussão sobre as redes de constelação; 5) Síntese conclusiva identificando as singularidades observadas. No entanto, iniciaremos nossa explanação sobre a maneira como analisamos os dados coletados, apresentando o *corpus* de nossa pesquisa.

4.2.1 O *corpus* de nossa pesquisa

De acordo com Moraes (2003), *corpus* da pesquisa é o conjunto de produções textuais que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos. Contudo, não está restrito somente a produções escritas, mas também inclui imagens e outras expressões linguísticas que possuam sentidos para a pesquisa.

O *corpus* de nossa pesquisa é composto pelo material produzido a partir de nossos instrumentos de coleta: observação, produção de mapas mentais e textos dissertativos, entrevistas individuais e questionário. Esse material, produzido durante a disciplina de Estágio Supervisionado III, e após ela, refere-se às produções textuais das observações, das atividades propostas durante as aulas e da transcrição da entrevista realizada com cada sujeito. Na subseção a seguir, apresentamos nossa trajetória de análise dos dados.

4.2.2 A análise dos dados

A análise dos dados coletados iniciou com a desconstrução dos textos. De acordo com Charlot (2001), a unitarização se refere a examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades-constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. Assim, iniciamos nossa análise, desmontando os dados provenientes dos mapas mentais, dos textos dissertativos, das entrevistas, do relatório e do questionário.

Embora, possuindo múltiplos significados, realizamos uma leitura dos dados com vistas em nossos objetivos de pesquisa. Para análise, buscamos fazer uma leitura positiva sobre os dados, mantendo o máximo possível de imparcialidade em nossa interpretação, procurando valorizar o olhar dos sujeitos sobre aquele fenômeno o qual investigamos.

O segundo momento aconteceu a partir de sucessivas leituras do conjunto dos textos produzidos pelos sujeitos, construímos nossas unidades significativas, separando frases ou palavras e quantificando-as numa tabela. Nesse processo, analisamos as expressões ou palavras que emergiram dos textos com mais frequência, aquelas nas quais os sujeitos apresentaram uma relação com a docência e/ou que revelaram a importância dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática em seu processo de identificação profissional. Nesse momento da análise, reescrevemos algumas dessas frases de modo que assumissem um significado, o mais completo possível, dentro de nossa pesquisa, sem, evidentemente, modificar o sentido que o sujeito exprimiu. Lemos mais uma vez os textos produzidos, reavaliamos as unidades significativas que elencamos e prosseguimos com a interpretação dos sentidos e significados de cada uma delas.

O terceiro momento de nossa análise é a identificação das constelações dos sentidos e significados. Segundo Charlot (2001), essa identificação é um processo de agrupamento de temáticas semelhantes, temáticas essas, emergentes das unidades significativas. Em outras palavras, a identificação de constelações corresponde a estabelecer relações entre as unidades significativas e agrupá-las de acordo com seus sentidos e significados. Foi isto que fizemos. Chamamos essas constelações de eixos temáticos. Os eixos temáticos emergentes em nossa análise foram: Eixo 1: Saberes Experienciais; Eixo 2: Saberes Específicos e Eixo 3: Saberes Pedagógicos. A discussão de cada um deles encontra-se na Seção 6.

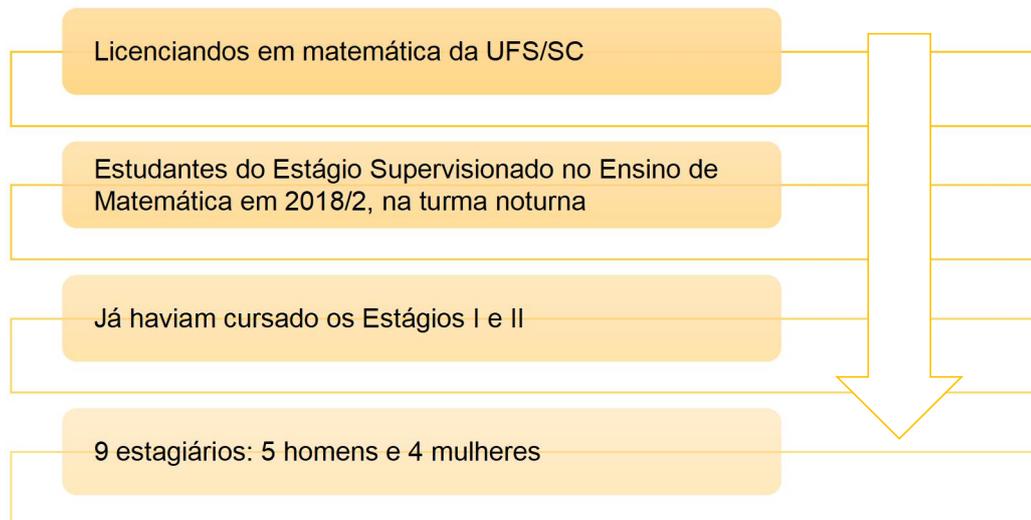
O quarto momento se refere à discussão sobre as redes de constelação. Nesse momento, discutimos os sentidos e significados das unidades significativas que constitui cada eixo temático, de maneira a desvelar as conexões que existem entre elas e os referenciais teóricos que embasam nossa pesquisa.

Por fim, no quinto momento, apresentamos uma síntese conclusiva identificando os ideais típicos, ou seja, as singularidades observadas. Este momento se refere à Seção 7 na qual retomamos e sintetizamos toda nossa investigação, apresentando possíveis respostas às nossas questões de pesquisa, sem fugir do entendimento de que uma pesquisa qualitativa nunca vai produzir uma única resposta, pronta, acabada e definitiva. Pelo contrário, é mais passível de produzir outras questões, a partir daquilo que foi discutido.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Escolhemos como sujeitos de nossa investigação, estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Sergipe/campus São Cristóvão. Eles estavam regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática III, no semestre 2018/2. Esta disciplina foi ofertada para duas turmas (vespertina e noturna). A turma escolhida para fazer parte da pesquisa foi a noturna, considerando minha disponibilidade para coleta de dados, pelo fato de fazer a pesquisa associada à jornada de trabalho, porque não tive liberação para os estudos de mestrado. A turma composta por doze (13) alunos, dentre os quais nove (9) foram selecionados para participarem da pesquisa. O critério de escolha foi já terem cursado os outros dois estágios obrigatórios em semestres anteriores (Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II). Ilustramos na Figura 02 a seguir:

Figura 8: Delimitação dos sujeitos



Fonte: A autora

4.3.1. Características dos sujeitos

Para melhor conhecermos os sujeitos que participaram de nossa investigação, buscamos coletar dados como a faixa etária, localidade de residência e informações sobre a formação básica de cada um. Em relação aos dados dos pais dos sujeitos, coletamos informações acerca da escolarização e ocupação profissional. O ano em que os sujeitos

responderam ao questionário²³ foi 2018 e, por isso, a idade descrita na apresentação dos sujeitos, faz referência a esse ano.

Ao nos referirmos aos estagiários participantes, utilizaremos a nomenclatura: Estagiário 1, Estagiário 2, etc. Ao citar algum trecho das falas desses estagiários, utilizaremos o tipo de fonte itálico para destaque.

Estagiário 1

O primeiro sujeito que apresentamos, no decorrer desta pesquisa, graduou-se e, atualmente, é estudante do mestrado em Matemática pelo programa de Pós-Graduação em Matemática da Universidade Federal de Sergipe. Com 23 anos é residente na cidade de São Cristóvão/SE. Estudou o ensino básico (ensino fundamental e médio) integralmente em escola pública. Seu pai é pedreiro e possui o ensino fundamental incompleto. Sua mãe é cozinheira e possui o ensino médio completo. A primeira experiência do referido participante da pesquisa com a docência foi ensinando em uma turma de preparação para a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP). De forma geral, o estagiário considera o Estágio Supervisionado como uma experiência positiva para sua formação docente.

Eu sempre fui um cara muito tímido e nos estágios eu aprendi a me expressar com os alunos. Essa forma de ganhar mais maturidade com relação a ensinar, lidar com os alunos, foi mais relevante para mim nessa experiência em sala de aula (Estagiário 1).

Estagiária 2

Essa estagiária com 24 anos, atualmente, está cursando a Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Sergipe. Reside na cidade de Tobias Barreto/SE e estudou integralmente o ensino básico (ensino fundamental e médio) em escolas da rede particular de ensino no município de sua moradia. O nível de escolarização de seus pais é ensino fundamental incompleto, sendo que seu pai é aposentado e sua mãe é empregada doméstica. Apesar de não ter tido experiência com a docência antes dos Estágios Supervisionados, sempre brincou, durante a infância, de escola, assumindo o lugar da professora. Relata que, embora, desafiador, o Estágio Supervisionado contribuiu para reforçar sua escolha em ser professora.

²³ Questionário encontra-se nos apêndices.

Eu gostei, achei muito desafiador. Sempre que era minha vez de dar aula, me dava frio na barriga, mas eu sabia que era nervosismo, e quando eu estava lá na frente fluía normalmente, mas lá no fundo eu estava morrendo de medo. [...] Alguns colegas meus odiaram. Fizeram eles partirem, continuarem no mestrado, porque escola não dá certo. O estágio funcionou como divisor de águas para alguns colegas decidirem que não querem dar aula em escola. Só que para mim confirmou o que eu quero ser. Eu gostei da experiência nos estágios (ESTAGIÁRIA 2).

Estagiário 3

Com 51 anos, e, atualmente, cursando a Licenciatura em Matemática, é residente na cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE. Estudou o ensino fundamental em uma escola da rede municipal e o ensino médio na modalidade EJA em uma escola da rede particular, com bolsa de estudos. Seus pais, já falecidos, estudaram o ensino fundamental, mas não concluíram, seu pai era vendedor e a mãe, dona de casa. Antes dos Estágios Supervisionados já havia lecionado por mais de dois anos em turmas do ensino fundamental e do ensino médio. Para esse estagiário, os Estágios Supervisionados significaram um momento propício para aprender a utilizar as metodologias que conheceu durante outras disciplinas.

Nos estágios eu aprendi que devo me tornar um professor mais dinâmico, mais criativo e não ir com aquela visão tradicional, chegar no quadro, pegar no livro e ensinar. Você aprende e vê a necessidade de poder ampliar essa atuação como professor. Vê que existem muitos recursos para aplicar em sala de aula, para não ser um professor tradicional. Quanto mais você diferenciar sua aula, maior facilidade o aluno terá para aprender e os alunos terão maior facilidade em lidar com várias experiências. (ESTAGIÁRIO 3)

Estagiário 4

Com 25 anos e, atualmente, cursando a Licenciatura em Matemática, é residente na cidade Nossa Senhora do Socorro/SE. Estudou o ensino fundamental na rede privada e o ensino médio na rede pública. Seu pai, autônomo, possui como escolarização básica, o ensino fundamental incompleto; sua mãe possui o ensino médio completo e trabalha como agente de saúde. Os Estágios Supervisionados foram as primeiras experiências desse estagiário como professor e relata que os Estágios Supervisionados foram importantes, pois possibilitaram um olhar diferenciado sobre a profissão.

Quando eu era aluno, eu não pensava em aprender para ensinar. Eu apenas pensava em aprender para passar na matéria e futuramente entrar na

universidade. Depois que eu entrei na licenciatura, quando eu entrei em sala de aula durante os estágios, tanto meu aprendizado como a forma que eu passava para os alunos o conteúdo mudou totalmente de como era no ensino médio. O que mudou exatamente foi a visão. A visão que eu tenho hoje em dia de escola, de alunos, realmente como são os alunos e o dia a dia do professor, isso mudou com os estágios. (ESTAGIÁRIO 4)

Estagiária 5

Atualmente formada, a Estagiária 5 com 26 anos, é residente na cidade de Cistinápolis/SE. Estudou o ensino fundamental na rede pública municipal e o ensino médio foi cursado em uma instituição da rede privada, na qual, era bolsista. Seus pais estudaram até o ensino fundamental, porém não concluíram, e trabalham na área de serviços gerais. Antes dos Estágios Supervisionados já havia lecionado no ensino básico em turmas do ensino fundamental no Programa Mais Educação²⁴ antes havia lecionado em turmas do ensino fundamental durante um ano. Com relação à experiência que teve nos Estágios Supervisionados, relata que foram de suma importância, pois possibilitaram uma reflexão sobre a docência, sobre quem é o professor de matemática.

Nos estágios, eu aprendi que o professor é uma pessoa que precisa estudar bastante antes de ir para sala de aula. Neste momento eu diria que é planejar a aula para você saber o que vai fazer. Não acho que é apenas copiar o conteúdo num papel e escrever no quadro. [...] Com os estágios eu vi que a gente sempre tem que estar em constante estudo. (ESTAGIÁRIA 5)

Estagiária 6

Essa estagiária com idade de 30 anos, atualmente formada, é residente na cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE, estudou na rede pública de ensino durante todo o ensino básico (ensino fundamental e médio). Seu pai possui o ensino fundamental incompleto e faleceu em 2018; sua mãe possui ensino médio completo e trabalha como secretária escolar. Apesar de ter tido experiência com a docência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a estagiária considera os estágios como sua primeira experiência como professora, pois afirma que no PIBID a dinâmica é diferente da sala de aula regular. Apesar da experiência no programa ter colaborado para seu desempenho nos Estágios Supervisionados, foi uma experiência diferente deles. Em sua opinião, os Estágios Supervisionados foram importantes

²⁴ O Programa Mais Educação como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas.

em sua formação, pois contribuíram para uma reflexão acerca da docência e uma mudança em sua perspectiva, além de confirmar sua escolha pela profissão.

Como eu sai da educação básica com um modelo de aula muito tradicional, eu estava condicionada a isso, e lá nos estágios os professores dos estágios mostraram como uma aula diferenciada incentiva e ajuda na compreensão dos alunos. Os estágios me ajudaram muito nisso. [...] Eu vi maior significância nos estágios 2 e 3 por causa da regência que é a prática, a aproximação com a realidade da nossa profissão, significou que é isso que eu quero mesmo, ser professora de matemática. (ESTAGIÁRIA 6)

Estagiário 7

O estagiário 7, com idade 29 anos e, atualmente, cursando a Licenciatura em Matemática, é residente na cidade de São Cristóvão/SE. Estudou seu ensino básico (ensino fundamental e médio) integralmente na rede pública. Seu pai não estudou e sua mãe possui o ensino fundamental incompleto, ambos são agricultores. Antes dos Estágios Supervisionados, havia tido experiência com a docência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e atribui ao PIBID uma contribuição para sua formação semelhante às contribuições dos Estágios Supervisionados. Em sua opinião, a principal importância do que vivenciou nos Estágios Supervisionados foi a aproximação com a realidade da profissão.

Os estágios para mim foram de fundamental importância para maior contato com minha futura profissão. Mesmo que antes eu já tivesse tido experiência com a sala de aula no PIBID, nos estágios é diferente. Eu já não estava mais apreensivo nos estágios, mas vi como é a realidade das escolas. Os estágios me deram um toque de mais confiança e conhecimento da realidade escolar. (ESTAGIÁRIO 7)

Estagiária 8

Atualmente formada, a Estagiária 8 com 27 anos, é residente na cidade de Cristinápolis/SE. Estudou o ensino fundamental numa escola da rede municipal e o ensino médio numa escola da rede privada. Seu pai é aposentado e a mãe trabalha como servidora pública e ambos possuem o ensino fundamental incompleto. Sua primeira experiência como professora foi durante os Estágios Supervisionados e relatou que esses contribuíram para uma nova forma de ver a docência, diferente daquela de quando era aluna.

Foi bem desafiador, porque a gente enquanto aluna, não sabe da dificuldade do professor, não sabe como é difícil lidar com alunos bagunceiros, quando a gente chega lá, vê. [...] Depois dos estágios, ganhei uma nova forma de olhar para os alunos, diferente de quando eu era aluna, isso vai me ajudar

na carreira de professora. Ver como cada aluno se comporta, o que eles precisam, a melhor forma de dar uma aula, eu também aprendi que isso não tem como ser definitivo nunca. Percebi isso nos estágios 2 e 3. (ESTAGIÁRIA 8)

Estagiário 9

O estagiário 9, com 22 anos e, atualmente, aluno do programa de Pós-Graduação em Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais, é residente na cidade de Belo Horizonte/MG. Estudou, integralmente, na rede pública durante o ensino básico (ensino fundamental e médio). Seu pai é técnico em eletrônica e a mãe trabalha com telemarketing, sendo que ambos possuem o ensino médio completo. Sua primeira experiência como professor foi ministrando aulas para uma turma de preparação para a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP). Em sua opinião, os Estágios Supervisionados foram importantes, pois contribuíram para vivenciar a realidade da sala de aula da educação básica.

Para mim foi muito importante, porque eu tenho uma visão da matemática pura e da educação. Eu acho que um bom professor é um professor que sabe lidar com as duas áreas. Então, eu acho que um aluno, na graduação, que tem essa parte da educação, que é importante, tem que entender de matemática também, tem que saber dominar a área da matemática. O contrário também, não adianta saber matemática e não saber lidar com as metodologias de ensino, nesse ponto que eu considero a importância dos estágios. É a partir dos estágios que você tem um contato mais com a área, com a sua profissão, com o que você vai atuar. É nos estágios que você entra no seu ambiente de trabalho. (ESTAGIÁRIO 9)

4.3.2 Aproximações entre os sujeitos: Singularidades e Subjetividades

A partir dos critérios que consideramos para selecionar quem faria parte de nossa pesquisa, terem cursado os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática I e II, também foi possível levantar outras características comuns entre eles.

A primeira delas refere-se à faixa etária que, variando entre 20 a 50 anos, 78% dos sujeitos participantes têm idade média inferior a 30 anos. Considerando nossa escolha por uma turma noturna, esse dado relativo à idade, predominantemente inferior a 30 anos, nos surpreendeu. É mais comum os estudantes do curso noturno terem uma faixa etária mais elevada.

O quantitativo referente ao gênero é equitativo, sendo 05 homens e 04 mulheres. Ao observar o quantitativo dos alunos ativos no Departamento de Matemática (DMA) da UFS,

somam um total de 458 alunos, sendo aproximadamente 59% do sexo masculino e 41% do sexo feminino. Embora, ainda haja uma cultura que a Licenciatura em Matemática seja um curso para homens, podemos notar uma aproximação entre o quantitativo de homens e mulheres. Durante a realização dessa pesquisa, foi muito comum observar muitas moças circulando pelos corredores do DMA, como também licenciandos muito jovens em relação a faixa etária (entre 20 e 25 anos).

Em relação à localidade onde os sujeitos residem, foi predominante cidades que pertencem à grande Aracaju como São Cristóvão/SE e Nossa Senhora do Socorro/SE, correspondendo a 56%.

Outro aspecto refere-se à educação básica ter sido em escola da rede pública, sendo 78% para o ensino fundamental e 56% para o ensino médio. Observamos também, que dos quatro que estudaram o ensino médio na rede privada, dois deles foram bolsistas, o que aumenta o número para quem estudou gratuitamente.

Mas por que levantar esses dados? Observamos também o aspecto de que são filhos de pessoas simples sendo trabalhadores com nível básico de escolarização. Dentre eles, 89% dos respectivos pais possuem ensino fundamental incompleto. De acordo com Charlot (2000), a classe social ocupada pelos pais não é determinante para a condição dos filhos. As políticas públicas favorecem a acessibilidade e permanência na escola. No entanto, a carreira escolhida pelos sujeitos desta pesquisa foi serem professores (as) de Matemática. Qual a implicação desta escolha? Mesmo nenhum dos sujeitos possuindo pais com formação superior, eles conseguiram êxito em sua inserção no ensino superior. Dos sujeitos participantes, atualmente, 67% deles já concluíram o curso de Licenciatura em Matemática e 33% está em fase de conclusão. O que corrobora com o pensamento de Charlot (2000):

Finalmente, duas crianças que pertence à mesma família, cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes. Essa constatação nos lembra que uma criança não é apenas “filho de” (ou “filha de”). Ela mesma ocupa uma certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular (CHARLOT, 2000. p.21).

Em nossa pesquisa, investigamos as implicações dos Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática no processo de identificação profissional dos sujeitos. Por isso, buscamos identificar se eles já possuíam experiência profissional como docentes antes dos Estágios Supervisionados e se essa experiência influenciou ao estagiarem.

Com relação a essa experiência com a sala de aula, quatro dos nove sujeitos investigados, totalizando 44% dos sujeitos, relataram que sua primeira experiência foi nos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática. Esses sujeitos afirmam que os Estágios Supervisionados contribuíram para que eles pudessem notar aspectos importantes relativos à docência como planejamento de aulas e as dificuldades com a Matemática dos alunos, aspectos que não percebiam antes de estagiarem.

No entanto, 56% dos sujeitos selecionados já haviam lecionado antes: um no PIBID, dois no ensino regular e dois em turmas preparatórias para OBMEP. Os sujeitos que já tinham lecionado no ensino regular afirmam que os Estágios Supervisionados contribuíram para que percebessem a importância da utilização das metodologias de ensino da Matemática como jogos, resolução de problemas, entre outras. Já os sujeitos que haviam ensinado em turmas preparatórias para OBMEP, evidenciaram as diferenças com relação ao interesse em aprender Matemática entre os alunos das turmas do ensino regular, nas quais ocorreram os Estágios Supervisionados, e os alunos das turmas da OBMEP. O sujeito que apontou o PIBID como sua primeira experiência com a docência, afirma que essa iniciação favoreceu seu desempenho em sala de aula no que se refere à postura profissional e ao domínio da turma.

Com esses sujeitos, buscamos analisar as implicações dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática no processo de identificação deles com a docência em Matemática. Para isso, aprofundamos nossa discussão sobre esses Estágios Supervisionados na próxima seção.

SEÇÃO 05

5. A FORMAÇÃO INICIAL E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ENSINO DE MATEMÁTICA

Nesta seção, faremos uma discussão acerca da formação inicial de professores de Matemática nos embasando em alguns referenciais teóricos como Fiorentini (2003), Nóvoa (1997) e Gatti (2012). Apresentamos um breve histórico dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFS, mostrando as matrizes curriculares de cada momento, bem como, a fundamentação legal (resoluções e/pareceres) que estabelecem as modificações ocorridas. Apresentar essas perspectivas teórica e documental, torna-se importante para melhor conhecermos o universo de nossa pesquisa, os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática.

Em seguida, nos debruçamos em conhecer os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática numa perspectiva teórica e da legislação. Avançamos nossa discussão, apresentando os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática da UFS/SC, lócus de nossa pesquisa.

5.1. A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

O conceito de formação é suscetível a variadas perspectivas, porém consideramos interessante associar esse conceito ao desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito. Nesse sentido, Nóvoa (1997) afirma que a formação de professores sai da perspectiva da centralidade da dimensão acadêmica para uma perspectiva profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Com efeito, essa formação precisa considerar o desenvolvimento pessoal, sem confundir formar e formar-se (NÓVOA, 1997).

Também ao considerarmos a formação inicial com olhos na escola e nos professores, concordamos com Gatti (2011) que afirma:

Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores, é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. Nesse sentido é que a formação inicial de professores tem importância ímpar uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí

adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI, 2011, p. 16)

Os estudos a respeito da formação docente desenvolvidos no final da década 1970 em vários países, e principalmente nos Estados Unidos, evidenciaram que essa formação não considerava a subjetividade do professor. Eram compostos basicamente de estudos experimentais quantitativos sobre a eficácia de diferentes métodos para treinar professores em tarefas específicas. Nesse caso, a formação se preocupava apenas em modelar o comportamento dos professores e avaliar os efeitos de determinadas estratégias de ensino. Não se considerava a concepção dos professores acerca dessas estratégias e técnicas, nem como eram conduzidas pelo professor. Nessa época, o que precisava ser respondido era: O que é um ensino eficiente? (FIORENTINI, 2003).

Na década de 1980, predominaram os métodos interpretativos e naturalistas que consideravam o pensamento do professor e as influências do curso de formação no âmbito cognitivo e moral. No entanto, o ponto principal das pesquisas continuou sendo o desempenho dos estudantes, as características, o comportamento e as decisões do professor, não sua subjetividade (FIORENTINI, 2003).

Porém, a partir da segunda metade dessa mesma década, mudanças e reformas educacionais que objetivavam elevar os padrões educacionais direcionaram os estudos sobre formação de professores para duas ideias distintas: formação como treinamento e formação como educação. De um lado, entendia-se que a prática de ensino necessitava de habilidades específicas que só seriam aprendidas com a prática e deveria ocorrer no próprio contexto da escola. Por outro lado, compreendia-se ensinar como profissão, com efeito, exigia além do treinamento, conhecimentos específicos de teorias referentes à prática do ensino como ler, ensinar, discutir etc. Nesse caso, seria indispensável um extenso estudo superior e agora no contexto da universidade (FIORENTINI, 2003).

Com o avanço das pesquisas, no final da década 1980, o pensamento dos professores – seus valores e crenças, concepções e conhecimento, passaram a ser considerados, pelo fato de que esse pensamento influencia em como e no que apreendem durante sua formação. Para Fiorentini (2003), o professor deve ser considerado como um agente cognoscente, ou seja, um sujeito que aprende, sabe ou conhece, e, a partir daí, compreender quais sentidos e significados de suas experiências com a docência.

Nesse ponto, compreendemos que os componentes do pensamento do professor tornam-se elementos importantes na elaboração de programas de formação e desenvolvimento desses profissionais. Nesse sentido, o que o professor faz e pensa em sua prática pedagógica é

reflexo daquilo que ele sabe, conhece, espera e acredita sobre seu trabalho, por conseguinte, é reflexo de sua formação.

No Brasil, as pesquisas sobre formação de professores, mais especificamente professores de Matemática, passaram a ser aprofundadas no final da década de 1980. No entanto, com a publicação da segunda LDB²⁵ N° 5.692/71 (BRASIL, 1971), o trabalho pedagógico passou a ter características do período militar. Nesse período, o trabalho era individualizado, fragmentado e os sujeitos não tinham a noção do todo, apenas da parte que lhe cabia executar. O professor nesse contexto, passou a ser executor de currículo, de seguidor do livro didático como única fonte permitida para prática docente. Nesse momento histórico, o professor passou a ser formado basicamente para cumprir tarefas previamente elaboradas e planejadas pelo sistema. As metodologias desenvolvidas focavam no aprender a fazer (FIORENTINI, 2003).

Na década 1990, o principal foco de interesse ainda era treinamento/formação de professores de Matemática. Porém, começaram a surgir discussões a respeito de outras temáticas, como: a avaliação de cursos de licenciatura, atitudes do professor de Matemática diante das novas tecnologias e concepções dos professores de Matemática e estudo sobre a prática pedagógica desses professores (FIORENTINI, 2003).

Com o passar dos anos, os pesquisadores brasileiros passaram a voltar atenção às cognições dos professores acerca de sua própria formação. Ou seja, os estudos mais recentes passaram a enfatizar as representações, percepções, crenças e concepções sobre a docência desses professores pesquisados. Passaram a ter como foco: reflexões sobre o conteúdo, sobre os estudantes e sobre si mesmo, como profissionais, além daquilo que pensam sobre sua própria formação. Nesse sentido, Fiorentini (2003) afirma que:

Aos poucos, a formação de professores passa a ser entendida como um processo contínuo, por meio do qual o sujeito aprende a ensinar. Processo esse resultante da inter-relação de teoria, modelos, princípios extraídos de investigações experimentais e regras procedentes da prática que possibilitariam o desenvolvimento profissional do professor (FIORENTINI, 2003, p.35).

Com efeito, compreendemos que uma formação deve se estruturar para que seja de fato proveitosa para os licenciandos, preparando-os para o exercício da docência, de forma contextualizada e com a intenção de desenvolver os saberes específicos disciplinares, bem como, os voltados para prática pedagógica, além de desenvolver o senso crítico desse

²⁵ Leia-se LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

profissional. De acordo com Fiorentini (2003), esse desenvolvimento deve ser reflexivo e sistemático para que sua formação esteja em constante evolução.

Além disso, o desenvolvimento profissional do professor se inicia antes da formação inicial e se estende por toda sua trajetória. Nesse sentido, concordamos que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p.64). Ou seja, além daquilo que se é aprendido durante a formação acadêmica, uma boa parte do que os futuros professores sabem sobre o ensino, sobre o papel do professor e sobre como ensinar baseia-se em sua própria história de vida, em sua socialização como aluno.

Por exemplo, ao ingressarem no curso de licenciatura, os estudantes já possuem uma bagagem de experiência com a docência. Os saberes dessa experiência, enquanto alunos na educação básica possibilitam identificar quais professores foram significativos em sua formação humana e intelectual. Conseguem caracterizar professores como bons ou ruins, que dominam os métodos pedagógicos ou os saberes disciplinares ou ambos.

Pimenta (1996) afirma que também conhecem o universo da docência através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão e valorização e a desvalorização da profissão diante da sociedade. Por outro lado, não se identificam como professores por terem um olhar da docência ainda como alunos.

Sendo assim, conforme afirma Pimenta (1996), o desafio posto aos cursos de licenciatura, é o de colaborar no processo da mudança do olhar dos licenciandos. Da sua forma de olhar o professor, como aluno, ao seu olhar-se como professor, inicia-se, então, a construção da identidade profissional docente.

Mesmo as pesquisas apontando para a necessidade dos cursos de formação articularem os saberes disciplinares aos saberes pedagógicos, e uma formação que considere o futuro professor possuir concepções prévias sobre a docência, muitos cursos de Licenciatura em Matemática deixam de contemplar esses resultados.

Gatti e Nunes (2009) revelam que a distribuição dos conteúdos na formação do professor de Matemática se dá de forma semelhante entre os diversos cursos que existem no Brasil. Cada currículo privilegia alguns campos em detrimento de outros. Segundo as autoras, podemos identificar três tipos de Licenciatura em Matemática no Brasil:

1º os que investem em disciplinas de formação específica em Matemática, contemplando conteúdos discriminados nas Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática apenas para cursos de Bacharelado. São cursos que

estudam de maneira bem aprofundada os conteúdos de Álgebra, Análise (incluem disciplinas intituladas por Equações Diferenciais, Variáveis Complexas, Cálculo Vetorial e Topologia) e Geometria – abordando Geometria das Transformações e as não euclidianas. As disciplinas pedagógicas nesses cursos são poucas, bem como as respectivas cargas horárias; 2º os que investem em uma formação básica de Matemática, procurando atender as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática, e uma formação pedagógica, atribuída para a área da Educação, mas, alocando um espaço pequeno para disciplinas da área da Educação Matemática; 3º os que oferecem disciplinas de formação específica em Matemática, de forma a atender as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática, e disciplinas atribuídas à área de Educação Matemática, como Didática da Matemática, Filosofia da Matemática, História da Matemática e Tópicos de Educação Matemática, e algumas disciplinas para a área de Educação (GATTI; NUNES, 2009, p. 109).

Assim, entendemos que promover o diálogo entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos ainda é um desafio para os cursos de formação docente. Um dos entraves é a carga horária desigual cedida às disciplinas de Educação e Educação Matemática e das disciplinas de formação específica. Em termos de carga horária, proporcionalmente, Didática Geral ocupa 1,6% do tempo dessa licenciatura, conhecimentos dirigidos à escola básica, 18,5%, e os conhecimentos aprofundados específicos da área disciplinar correspondem a 34,1%. Interessante é notar que Pesquisa e TCC ocupam 3,7% do tempo do curso, menos horas do que Atividades complementares (5%), que contemplam rótulos como “Atividades acadêmico-científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes” (GATTI; NUNES, 2009, p.111).

Ainda nesse viés, segundo Gatti (2014), as licenciaturas não contemplam outros aspectos importantes para a formação de professores no Brasil. Para a autora:

Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida (GATTI, 2014, p.39).

Assim, observamos que, embora tenha ocorrido um avanço considerável dos cursos de formação de professores no Brasil ao buscarem alinhar-se com a legislação e com os estudos desenvolvidos sobre o tema, ainda há questões a serem resolvidas.

5.2 LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Atualmente, a Universidade Federal de Sergipe oferta a Licenciatura em Matemática em duas cidades do estado: Itabaiana e São Cristóvão. No entanto, outras instituições de ensino superior, de âmbito privado ou público, também oferecem esse curso: Universidade Tiradentes, Instituto Federal de Sergipe, entre outras. Neste subitem, apresentamos um breve histórico da Licenciatura em Matemática do campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe.

O primeiro curso superior de Matemática em Sergipe funcionou na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe e foi aberto em 1951 (ALVES, 2009). Sua estrutura curricular era organizada em quatro anos, sendo que os três primeiros tinham ênfase no aprofundamento das disciplinas matemáticas e o último ano, enfatizava as disciplinas pedagógicas e da educação. Ou seja, era organizado de forma que houvesse três anos de teoria mais um ano de prática, o modelo 3+1. No entanto, por causa da pouca procura pelo curso decidiu-se pelo seu fechamento temporário.

Com a criação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 1967, passou a fazer parte do organograma da UFS, o Instituto de Matemática e Física (IMF) que acomodava três departamentos: o de Matemática, o de Física e o de Estatística. Porém, somente após a Resolução N° 27/72, o então Reitor Luís Bispo, aprovou os currículos das licenciaturas em Matemática e em Física do IMF, que contava com 120 créditos e uma carga horária de 2.100 horas/aula (ALVES, 2009). No entanto, o reconhecimento legal só aconteceu em 1975, ano de conclusão da primeira turma – formada apenas pela aluna Telma Alves de Oliveira (SOUZA, 1999 apud SANTOS, 2016).

No ano de 1990, ocorreu mais uma alteração na estrutura curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado em Matemática da UFS. Devido a Resolução N° 58/90/CONEP, as licenciaturas passaram a ser compostas por seis matérias de ensino: Ensino de Matemática dividido em Matemática para Ensino de 1° grau, Matemática para Ensino de 2° grau I, II e III; Laboratório para o Ensino de Matemática; Tópicos de Ensino de Matemática; Cálculos (I, II e III); Vetores e Geometria Analítica; Matemática Básica e Tópicos de Cálculo; Equações Diferenciais (I e II); Tópicos de Equações Diferenciais; Lógica e Fundamentos da Matemática; História da Matemática; Introdução à Filosofia da Matemática, Álgebra (I, II e III); Álgebra Linear (I e II); Análise Matemática (I e II); Variáveis Complexas; Cálculo Numérico (I e II); Introdução a Teoria dos Gráficos; Matemática Financeira; Cálculo das Variações; Tópicos de Matemática Aplicada; Geometria e Topologia com Geometria Diferencial; Geometria

Euclideana; Geometria Não-Euclideana; Monografia (I e II). Nos anos seguintes, 1992 e 1994, devido as Resoluções Nº 01/92/CONEP e Nº 08/94/CONEP ocorreram alterações nas ementas de algumas dessas disciplinas como Cálculo e Álgebra Linear.

Em 1998, foi criado o curso de Licenciatura em Matemática noturno e, a partir da resolução publicada nesse mesmo ano, Resolução Nº 02/98/CONEP, a licenciatura plena em Matemática deveria conter 2.535 horas que são equivalentes a 169 créditos, sendo que 153 são obrigatórios e 16 optativos. A estrutura curricular do curso, diurno ou noturno, era composta das disciplinas específicas: Desenho Geométrico e Geometria Descritiva; Física (I e II), Cálculos (I, II e III), Geometria Analítica; Álgebra; Álgebra Linear; Cálculo Numérico (I e II); e disciplinas pedagógicas como Laboratório de Ensino de Matemática; Estrutura e Funcionamento do Ensino; Didática; Prática de Ensino (I e II); Psicologia da Educação (I e II). Além do currículo complementar de disciplinas optativas que deveriam integralizar o total de créditos para conclusão do curso.

Em âmbito nacional, a Resolução Nº 01/2002 - CNE/CP foi publicada para estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Nela se constitui um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos fixando normas para formação inicial nos cursos de licenciatura do país. Em consonância a essa Resolução, no ano 2006, a UFS publicou a Resolução Nº 13/2006/CONEP modificando a estrutura curricular da licenciatura.

A Resolução Nº 13/2006/CONEP, a qual além de modificar a estrutura curricular da licenciatura, também expôs os objetivos gerais do curso: formar professores de Matemática para a segunda fase do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; possibilitar reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, sobre Metodologias de Ensino de Matemática e sobre Pedagogia em geral; preparar o futuro professor para desenvolver iniciativas de atualização e aprofundamento constantes de seus conhecimentos para que possa acompanhar as rápidas mudanças na área.

Nesse sentido, essa Resolução determinou a inserção e/ou substituição de algumas disciplinas como os Estágios Supervisionados I, II, III e IV (inclusive essa mudança, vivenciei em minha formação)²⁶. Essa Resolução estabelecia uma carga horária mínima de 300 horas que deveriam ser dedicadas aos Estágios Supervisionados, e assim, era cumprido no curso em questão.

O projeto político pedagógico vigente na Universidade Federal de Sergipe foi aprovado em 2009, entrou em vigor no primeiro semestre letivo de 2010 e não foi ainda

²⁶ Cursei a licenciatura de 2004 a 2008 e a grade curricular foi alterada, quando ainda estava em curso.

alterado conforme a Resolução N° 2/2015. A Licenciatura em Matemática do Campus São Cristóvão da UFS, atualmente, possui carga horária de 3.045 horas ao invés de 3.200h, embora os Estágios Supervisionados (Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática I, II e III) somem 405 horas, eles estão diluídos enquanto disciplinas, o que difere da Resolução mais atual, porém contemplando maior carga horária.

Em 2015, foi publicada a Resolução N° 02/2015 definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério (licenciaturas e formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) da educação básica. Esse documento concebe que, tanto a formação inicial, quanto a continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, entre outras) e deve contribuir para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015).

Para isso, determinou a estrutura e o currículo dessas licenciaturas que passaram de 2.800 horas a obrigatoriamente possuírem 3.200 horas, distribuídas em: 400 horas para prática como componente curricular ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática, enquanto atividades; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes e 2.200 horas restantes destinadas às atividades formativas.

De qualquer forma, notamos que há uma predominância da carga horária consideravelmente mais extensa para a área de conhecimentos disciplinares, em todas as resoluções publicadas como ressaltam Gatti e Nunes (2009) ao realizarem um estudo sobre as licenciaturas no Brasil.

Nesse sentido, na Resolução N°02/2015, os estágios perderam o caráter de disciplina, passando a ser atividade na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas conforme o projeto de curso da instituição, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015).

Pimenta (2010) faz uma crítica às licenciaturas atuais, enfatizando que não há conexão entre essas disciplinas e a realidade social e cultural, não há reflexão acerca do papel desses conhecimentos no ensino nem na formação dos futuros professores. Dessa forma, o que observamos é que:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional (PIMENTA, 2010, p.33).

Porém, entendemos que a formação inicial deve considerar a necessidade de articular os conhecimentos oferecidos em sua estrutura curricular à realidade do campo de atuação profissional desses futuros profissionais, além de promover uma reflexão sobre os diversificados aspectos do que se aprende e do que será ensinado e sobre a profissão em si.

Além disso, o futuro professor é um sujeito complexo e constituído por experiências vividas como aluno e conhecimentos sobre a docência, oriundos de variadas esferas. Nesse sentido, para Fiorentini (2003), o estágio é o lócus no qual, o futuro professor ao mergulhar na prática profissional, com valores, saberes e imagens adquiridos ao longo da vida, estará vivenciando um momento de aventura, uma viagem por um mundo desconhecido. Esse momento oportuniza a esse estudante refletir acerca de si mesmo e de sua prática, bem como da realidade escolar que será seu futuro contexto profissional.

Neste contexto de formação inicial, investigamos as implicações dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática do campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe. A seguir, apresentamos esses estágios à luz de referenciais teóricos e as características enquanto carga horária, como também, informações de cunho organizacional como as ementas da disciplina.

5.3. OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ENSINO DE MATEMÁTICA

Ao buscamos conhecer esses estágios, não apenas no âmbito teórico, mas também, a partir da perspectiva dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, tivemos como objetivo identificar qual o sentido atribuído por esses sujeitos a essas disciplinas e quais as contribuições que as ações vivenciadas nesses estágios propiciam ao seu processo de identificação profissional com a docência. Assim, inicialmente, abordamos nosso entendimento sobre os Estágios Supervisionados, à partir de autores que abordam o tema. Em seguida, descrevemos como são esses estágios no curso de Licenciatura em Matemática, do

campus São Cristóvão/UFS. Por fim, o lócus de nossa pesquisa o Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática III.

5.3.1. Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática: concepções e conceitos

O estágio é compreendido como eixo central nos cursos de formação de professores, pois possibilita que sejam trabalhados saberes e posturas específicas ao exercício da profissão docente que são aspectos indispensáveis na construção da identidade profissional (PIMENTA, 2010).

Além disso, o Estágio Curricular é definido por Pimenta (2010, p.21), como “as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (p.21) e o seu desenvolvimento deve acontecer como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Por este motivo, muitas vezes, o estágio é considerado como a parte mais prática²⁷ do curso. Em contrapartida, as demais disciplinas são consideradas como a parte mais teórica.

No entanto, para a autora, a teoria e a prática não devem ser dissociadas, visto que estão imbricadas. Não deve haver esta dicotomia, esta compreensão de que teoria e prática são opostas, estão divididas em duas partes. Pelo contrário, a prática de ensino deve ser considerada com atividade teórica que tem como papel, iluminar, oferecer instrumentos e esquemas para análise, investigação e questionamentos dela mesma.

Gatti e Nunes (2009), ao analisarem os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática, detectaram que nos projetos e currículos não fica claro como ocorre a integralização das horas obrigatórias de estágios nas diversas instituições. Algumas instituições não distinguem as atividades destinadas à Prática de Ensino e ao Estágio. Os processos de supervisão dos estágios e sua validação também não são objeto de tratamento explicitado.

No entanto, ressaltamos que o Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática é um momento de formação profissional caracterizado pelo exercício da profissão, que tem, entre outros objetivos, oferecer ao futuro professor de Matemática um conhecimento da realidade em situação de trabalho, diretamente em unidades escolares, atuando em processos de capacitação e organizando atividades de aprendizagem.

²⁷ Prática deve ser considerada como prática de ensino.

Compreendemos que todas as disciplinas da formação inicial docente são importantes, e que os estágios podem contribuir para formar professores reflexivos. Não deve apenas munir os futuros professores de técnicas e de habilidades para operar os instrumentos próprios de um fazer profissional, ou de uma imitação de modelos já consagrados, modelo esse que concebe a escola, os alunos e as situações de ensino como sendo imutáveis.

Pelo contrário, o papel dos conhecimentos adquiridos na licenciatura e nos estágios, além de seu viés formativo, devem dotar os sujeitos de habilidades (compreensão e análise) para, se necessário, poder transformar contextos nos quais estão inseridos (PIMENTA, 2010). Nessa perspectiva, a autora afirma que os currículos de formação de professores começaram, por meio dos estágios, a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão. Nesse sentido,

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimento do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses e as dificuldades que apresenta. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA, 2010, p.55).

No mapeamento que realizamos, observamos que nas pesquisas nas quais os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática aparecem como o objeto de investigação, foram analisados os programas de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras no que se refere ao cumprimento dos estágios, como estão sendo realizados, comparando-os com a legislação. Nesses estudos, foi evidenciado que os estágios, apesar de serem espaços propícios para desenvolvimento dos futuros professores, ainda esbarram em problemas (DAUANNY, 2015; FELDKERCHER, 2011; FERREIRA, 2009; MATIAS, 2015; OLIVEIRA, 2008; SILVA, 2014).

Nas pesquisas mapeadas que abordam as leis e regulamentações do Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática, discute-se que as licenciaturas em matemática estão inseridas num contexto o qual nem sempre é favorável ao desenvolvimento da formação docente proposta nas teorias educacionais. Muitas vezes, por exemplo, os programas dos cursos não conseguem superar o tradicional modelo 3+1. Esse continua valendo a separação entre formação disciplinar e formação pedagógica, apesar do amplo debate que se abriu com

as legislações educacionais mais atuais, o que torna os estágios mais uma disciplina sem articulação com as demais (DAUANNY, 2015).

Outro aspecto que podemos por em discussão é a concepção do estágio como campo de pesquisa. Nas pesquisas mapeadas, observamos que o estágio também serviu como locus de investigações que discutiam temáticas como a Resolução de Problemas no ensino da Matemática e suas contribuições para formação. Nesse sentido, o estágio pode promover esse ambiente de pesquisa (ALMEIDA, 2009; CARVALHO, 2009; PROENÇA, 2012; SILVA, 2015; MOTA, 2016). Ao desenvolver atividades que possibilitem a análise e reflexão do trabalho docente, das ações concernentes às práticas de ensino, das instituições onde acontecem os estágios, ocorrerá, então, a produção de conhecimentos nessas instituições escolares para as transformações necessárias ao trabalho docente e às próprias instituições (PIMENTA, 2010).

Outro viés encontrado nas pesquisas dos últimos doze anos acerca dos estágios, foi o entendimento de que os estágios podem colaborar para o desenvolvimento de uma identidade profissional. Nosso mapeamento catalogou quatro trabalhos (ANTUNES, 2007; GUIDINI, 2010; CARVALHO, 2012; TEIXEIRA, 2013) que abordam os processos identitários com a docência proporcionados pelos estágios no ensino de Matemática.

Embora não tenhamos localizados pesquisas em nível *Stricto Sensu* que abordam os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática em Sergipe, localizamos alguns artigos produzidos pelas professoras Dra Teresa Cristina Etcheverria²⁸ e Dra Vera Lucia Felicetti²⁹ (2016, 2018). Em um de seus artigos, as autoras fazem um relato de experiência sobre a disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática I lecionada pela primeira autora mencionada no campus de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. Neste relato, discutem a importância dos estágios para a formação do professor e os resultados das ações vivenciadas pelos estagiários durante o estágio.

No artigo mencionado, as autoras concebem o estágio como momento de construção de conhecimento. Nesse sentido, afirmam que:

Acreditamos que há produção de conhecimento na experiência de estágio, pois ela possibilita ao estagiário ver na prática algumas teorias que estudou ou no momento que teoriza as práticas observadas e/ou vivenciadas (ETCHEVERRIA, FELICETTI, 2016, p. 45).

²⁸ Dra Teresa Cristina Etcheverria, mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2007) e doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN (2014). Atualmente, leciona no Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho (Campus em Itabaiana) da Universidade Federal de Sergipe.

²⁹ Dra Vera Lucia Felicetti, mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007) e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Possui Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da University of Maryland - College Park. Atualmente, leciona na Universidade La Salle.

Em suma, observamos que as pesquisas dos últimos doze anos, corroboram com os teóricos da educação que abordam acerca do estágio em ensino, nos passando a ideia de que o Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática é um espaço de reflexão sobre a docência, sobre o contexto educacional, além de um espaço de aprendizagem da profissão na formação inicial e de desenvolvimento de pesquisas.

5.3.2 Os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática do campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe: o universo de nossa pesquisa

Na Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, os estágios estão regulamentados pela Resolução N° 153/2009/CONEPE. Essa Resolução entende como Estágio Curricular, o conjunto de horas nas quais o estudante executa atividades de aprendizagem profissional e sociocultural, em situações reais de vida e de trabalho; na comunidade, em geral, ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição (SERGIPE, 2009).

Esses estágios estão organizados em três disciplinas: Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática I, II, e III. Esses estágios curriculares possuem caráter pedagógico obrigatório e devem atender aos seguintes objetivos:

I. oferecer, ao aluno de Matemática Licenciatura a oportunidade de desenvolver ou simular atividades típicas de sua futura profissão na realidade social do campo de trabalho; II. contribuir para a formação de uma consciência crítica no aluno em relação à sua aprendizagem nos aspectos profissional, social e cultural; III. representar oportunidade de integração de conhecimentos, visando à aquisição de competência técnico-científica comprometida com a realidade social; IV. participar, quando possível ou pertinente, da execução de projetos, estudos ou pesquisas; V. permitir a retroalimentação das disciplinas e dos cursos, ensejando as mudanças que se fizerem necessárias na formação dos profissionais, em consonância com a realidade encontrada nos campos de estágio, e, VI. contribuir para o desenvolvimento da cidadania, integrando a Universidade à Comunidade. (SERGIPE, 2009, p. 2)

O Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática I é o primeiro estágio cursado pelo licenciando em Matemática da UFS/SC. Esta disciplina é cursada a partir da segunda metade do curso, ou seja, a partir do quinto período (licenciatura diurna) ou do sexto período (licenciatura noturna). Possui carga horária de 105 horas e como pré-requisitos para cursá-la, o aluno deverá ter cursado a disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática, a qual precede da disciplina Metodologia do Ensino de Matemática. Sua ementa objetiva discutir os

aspectos teóricos referentes ao planejamento de aulas, ao Projeto Político Pedagógico, às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como, acerca da formação de professores.

O Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática II sempre é ofertado no semestre posterior ao Estágio I. Possui carga horária equivalente a 150 horas, tendo como pré-requisitos, as disciplinas Matemática para Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado I. Compõe-se pela ementa: observação em classe do Ensino Fundamental, elaboração de projeto de ensino de Matemática na classe observada e relatório das atividades desenvolvidas.

O Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática III é o último estágio obrigatório das licenciaturas diurna e noturna. Possui carga horária equivalente a 150 horas e como pré-requisitos são as disciplinas Estágio I, Matemática para o Ensino Médio 1, 2 e 3. Sua ementa é semelhante ao Estágio II, mas, com ênfase no Ensino Médio: observação em classe de Ensino Médio, elaboração de projeto de ensino de Matemática na classe observada e relatório das atividades desenvolvidas.

As observações das aulas feitas nos Estágios I e II são utilizadas para conhecimento do futuro campo de estágio. Nesses casos, depende muito do professor ministrante e da época em que a disciplina é ofertada. Nem sempre os calendários acadêmico e escolar coincidem, razão pela qual, há um descompasso na realização dos demais estágios (Estágio II e III). Algumas vezes, por ser período de férias, recesso na escola e até mesmo greves de professores, os estágios ficam impedidos de serem realizados seguindo o cronograma comum do semestre letivo da UFS.

Conforme o cronograma das disciplinas, eles passam o período de duas semanas fazendo observações e coletando dados sobre a escola, turma e professor de Matemática. Nesse período, às vezes, são afastados das aulas para melhor se organizarem aos horários. Após a observação, preparam o projeto didático em dupla para regência de classe na turma observada. Enquanto preparam o projeto, ocorrem simulações de aulas, a partir dos planos de aula que vão sendo elaborados para o projeto de estágio. Recebem modelos com orientações para os planos de aula e para o projeto. Há casos que, tudo é elaborado no horário da aula sob a supervisão e orientação do professor-formador da disciplina. Os conteúdos a serem ministrados na regência de estágio são indicados pelo professor (a) da turma observada, seguindo o cronograma desse professor (a)

Em nossa pesquisa, buscamos conhecer os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática do campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, sob o olhar em sua organização curricular e também na visão dos nossos sujeitos. Entendemos que há uma

necessidade de conhecer esses estágios na perspectiva dos professores-formadores que ministram essas disciplinas neste mesmo curso e esse ponto fica como sugestão para futuras pesquisas.

Na próxima subseção, abordamos com mais profundidade o Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática III, o lócus de desenvolvimento de nossa pesquisa. Apresentamos a ementa e o planejamento da disciplina cedido pela professora ministrante do estágio no período de coleta dos dados para nossa investigação.

Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática III: lócus da pesquisa

Desenvolvemos nossa pesquisa com estagiários que estavam cursando o Estágio Supervisionado em Ensino de Matemática III, no segundo período do ano 2018, na turma noturna. Participamos das aulas dessa disciplina observando e desenvolvendo algumas atividades com o objetivo de coletar dados para responder nossas questões de pesquisa.

A disciplina ministrada no período citado (2018/2), era lecionada pela professora-formadora Dra Denize da Silva Souza³⁰ e foi estruturada em quatro momentos: 1) Leitura e discussão de textos (currículo do ensino médio, relatos de experiência); 2) Planejamento e aplicação de atividades matemáticas envolvendo conteúdos matemáticos do ensino médio; 3) Observação de aulas e conhecimento do campo de estágio; 4) Elaboração dos planejamentos e a regência e 5) Elaboração e apresentação do relatório final.

De acordo com o programa cedido pela professora-formadora, a disciplina com 150 h/aula, tinha como objetivos fornecer ao licenciando em Matemática orientações para planejar e lecionar aulas de matemática para alunos do Ensino Médio e propiciar o exercício da prática docente em escolas que ofertem matrícula no Ensino Médio, preferencialmente, no sistema público de ensino (SÃO CRISTÓVÃO, 2018).

A ementa da disciplina propunha observação de aulas em turmas de Ensino Médio, elaboração e desenvolvimento de projeto de ensino de Matemática na turma observada e relatório das atividades desenvolvidas.

Seu programa foi organizado em três unidades que são: Unidade I – ser professor de matemática: Aspectos curriculares para a matemática do Ensino Médio; Aspectos sobre postura; Entonação de voz; relações interpessoais; Planejamento e Simulação de aulas; Observação no campo de estágio: unidade escolar; aulas de matemática; Elaboração do projeto de estágio. Unidade II – regência de estágio; Regência de sala: atuação no campo de

³⁰ Nossa orientadora de mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe nos anos 2018 a 2020.

estágio; Revisão dos planos de aula. Unidade III – relatório de estágio; Elementos do relatório de estágio; Relato de experiência de estágio (SÃO CRISTÓVÃO, 2018)

Para desenvolver esse programa, a professora-formadora utilizou como procedimentos metodológicos: Atividades e vivências de grupo para dinamizar as aulas e debater leitura de textos; Leitura e discussão de textos sobre a Matemática do ensino médio; Relatos de experiência de estágio; Palestras sobre diretrizes curriculares do ensino de Matemática; Orientação para elaboração de planos de aula; projetos de estágio e de relatório de estágio; Simulação de aulas sobre abordagens de conteúdos matemáticos para o Ensino Médio; Orientação à atuação no campo de estágio; Observação de aulas de matemática em turmas de ensino médio de escolas públicas; Elaboração de projetos de estágio (SÃO CRISTÓVÃO, 2018).

Nossa pesquisa percorreu um caminho de análise valorizando vivências dos sujeitos e seus entendimentos acerca dos estágios. Isso só foi possível porque nos inserimos no universo pesquisado. Mesmo tendo vivido a experiência dos estágios em nossa graduação³¹, precisávamos conhecer esse novo cenário. Além disso, para compreendermos o processo de identificação é necessário conhecer o contexto dos sujeitos, o sentido atribuído em cada momento de formação vivido.

Na seção seguinte, apresentamos nossa análise construída paulatinamente, com um olhar criterioso, perscrutando os dados cuidadosamente, fazendo a triangulação das respostas, convergindo para responder nossas questões de pesquisa.

³¹ Entre os anos 2004 e 2008.

SEÇÃO 06

6. O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS COM A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ÂMBITO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados no decorrer de nossa pesquisa, durante as aulas de Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática III do campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, no período 2018/2, na turma noturna e após a finalização dessa disciplina.

Buscamos responder às nossas questões norteadoras desvelando o entendimento dos sujeitos sobre a docência e os Estágios Supervisionados em Matemática. Com isso, conseguimos inferir o significado que os sujeitos atribuem à profissão docente e às disciplinas que investigamos.

A partir dos pressupostos teóricos utilizados nesta pesquisa, compreendemos o processo de identificação profissional com a docência em Matemática como um processo, no qual o sujeito passa a se apropriar dos saberes inerentes à profissão docente, bem como, passa a se enxergar como professor. Nesta pesquisa, os sujeitos são estagiários da Licenciatura em Matemática e nosso lócus de investigação foram os Estágios Supervisionados.

A apropriação dos saberes da docência e, também, a mudança de perspectiva relacionada à profissão, nos remete, respectivamente, à dimensão epistêmica e a dimensão identitária da relação com o Saber-Ser-Professor de Matemática. Além disso, a dimensão social nessa relação é evidenciada pois, tanto a apropriação como a mudança de perspectiva, acontecem permeadas pelas relações estabelecidas entre os sujeitos participantes desse processo identitário.

Assim, buscamos responder as seguintes questões norteadoras:

- 1) Como se constitui o processo de identificação dos sujeitos participantes com a docência em Matemática, no âmbito dos Estágios Supervisionados?
- 2) Como podemos compreender os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática com base no entendimento dos sujeitos participantes?
- 3) Quais os sentidos e significados dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática concebidos pelos sujeitos em seu processo de identificação profissional?
- 4) Quais as contribuições dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática para o processo de identificação dos sujeitos com a docência?

Para respondermos esses questionamentos, analisamos os dados desvelando o que os sujeitos pensam sobre cada temática evocada em nossas questões norteadoras. Assim, organizamos essa seção em subseções, as quais fazem referência a cada uma das questões norteadoras.

Com efeito, a primeira subseção apresenta a constituição do processo de identificação dos sujeitos com a docência. Em outras palavras, revelamos em que essa identificação profissional se baseia, ou seja, quais os aspectos se evidenciam no processo no qual os sujeitos passam a se ver como professor. A segunda subseção apresenta os eixos dos saberes que constituem a identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática em subtópicos. A subseção três, apresenta a análise voltada aos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática e em como os sujeitos os percebem, suas contribuições para o processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência. Por último, subseção quatro, apresentamos uma síntese sobre o que os sujeitos investigados pensam acerca dos estágios e quais as implicações desses estágios sobre o processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática.

6.1 CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS COM A DOCÊNCIA NO ÂMBITO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ENSINO DE MATEMÁTICA

Sabemos que a constituição da identidade profissional docente acontece quando o futuro professor começa apropriar-se do que é específico da docência, ou seja, quando ocorre uma mudança na perspectiva do sujeito sobre a profissão (PIMENTA, 2010). Essa identificação profissional é permeada por diversificados aspectos concernentes ao próprio sujeito como características pessoais, crenças, sentido e significados da profissão, saberes disciplinares, saberes pedagógicos (GRILLO E GESSINGER, 2008) que estão imbricados na constituição do sujeito e em sua identidade.

Para analisar o processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência no âmbito dos estágios, ou seja, os aspectos constituintes dessa identificação emergentes no contexto dos estágios. Para tanto, fizemos a triangulação dos dados, separando as temáticas emergentes, as unidades significativas e reorganizamos essas unidades em eixos temáticos que são as constelações.

Com essa análise, inferimos os dados relativos à como os sujeitos percebem a profissão docente, como vêem os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática e quais as contribuições desses estágios em seu processo de identificação profissional. Dessa inferência, conseguimos apreender que os sujeitos, ao buscarem uma identificação com a profissão docente, desvelam os aspectos da profissão como o papel do professor de matemática e sua atual condição, os saberes adquiridos durante a graduação, entre outros, considerados relevantes para eles. Ao se referirem a esses aspectos, compreendem que eles são saberes imprescindíveis ao bom professor de matemática.

Com efeito, analisamos esses aspectos e os organizamos em três eixos temáticos. O primeiro eixo, saberes experienciais, refere-se às crenças e concepções pessoais dos sujeitos sobre a docência, aos sentidos e significados que atribuem à profissão. O segundo eixo, saberes específicos, referem-se aos saberes matemáticos e o terceiro eixo, saberes pedagógicos que se referem aos saberes sobre ensino e aprendizagem dos alunos, sobre planejamento de aulas, sobre metodologias de ensino de Matemática.

6.1.1 Eixo 01: Saberes Experienciais

Ao analisarmos os dados, observamos que os aspectos pessoais como as percepções sobre o professor e seu papel na sociedade, baseados na história de vida de cada um, são marcantes na forma como os sujeitos concebem a profissão docente. Na triangulação dos dados, observamos que os sujeitos trazem consigo uma bagagem de crenças sobre quem é o professor de matemática, qual o seu papel na sociedade, esse fenômeno é confirmado pelas pesquisas que abordam a identidade docente.

Corroborando com Grillo e Gessinger (2008), percebemos que a identidade profissional define-se no equilíbrio entre as características e crenças pessoais e as características profissionais. Vai se constituindo, também, a partir das relações sociais que se estabelecem com os alunos, a família, a instituição educativa, ou seja, com todo contexto que influencia nessa constituição. Semelhantemente, Charlot (2000) compreende que o sujeito é constituído nessas dimensões: dimensão singular, dimensão social.

Na perspectiva da relação com o saber, entendemos que a constituição do sujeito como professor é estabelecida por meio de diferentes relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Dessa forma, o sujeito deve ser concebido como um ser social, mas, ao mesmo tempo, singular, ou seja, a identificação profissional dos futuros professores é resultado dessas relações.

• Assim, discutimos, neste eixo, os elementos emergentes dos dados coletados que apresentam os aspectos constituintes dessa identidade referentes aos aspectos pessoais e sociais. Para tanto, organizamos a Tabela 04 para ilustrar mais claramente as unidades significativas e as quantificações:

•
Tabela 4: Eixo 01: Saberes Experienciais

TEMÁTICAS EMERGENTES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS	TOTAL	PERCENTUAL
O sentido de ser professor	Construção do cidadão	13	54%
	Papel relevante/significativo	12	
	Construção do conhecimento	10	
	Agente transformador	5	
	Mediador/ Auxiliador	4	
	Motivador/ Incentivador	4	
Valorização da profissão docente	Comportamento dos alunos	12	38%
	Baixos salários	10	
	Sobrecarga de atribuições	8	
Desenvolvimento profissional	Situações adversas na sala de aula	4	8%
	Formação/ Exercício da docência	7	
TOTAL		89	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, faremos uma discussão de cada uma das temáticas emergentes buscando um entendimento mais claro acerca da relação estabelecida pelos sujeitos com a docência em seu processo de identificação profissional.

O sentido de ser professor

Analisar o sentido que os sujeitos atribuem à profissão docente, na perspectiva da relação com o saber, é compreender a importância que eles atribuem à docência e ao processo de identificação com a profissão. Contudo, esse sentido pode variar para cada sujeito, a partir, de sua história de vida.

Ao analisarmos os dados coletados, verificamos que os sujeitos atribuem sentido ao que eles consideram mais importante. Para os futuros professores, a profissão docente é relevante pois, conforme evidenciado na Tabela 04, para os licenciandos o professor contribui na

construção do cidadão, construção do conhecimento, atuando como agente transformador, mediador e incentivador, evidenciando seu papel relevante e significativo na sociedade.

A partir da quantificação dos dados, percebemos que os aspectos da profissão relacionados as contribuições que o professor de matemática pode proporcionar aos alunos foram aqueles que mais sobressaíram no entendimento sobre a docência dos sujeitos, correspondendo a 54% do total das temáticas evocadas nos dados.

Esses dados revelam a maior expressividade da dimensão identitária com a docência. Os sujeitos investigados entendem que ao professor cabe a missão de ser um agente transformador, mediador, incentivador, etc. Dessa forma, compreendemos que a maioria dos sujeitos, possivelmente, adotam como identidade profissional esse aspecto da profissão. Compreendem que a docência tem a função, não apenas de ensinar os conteúdos matemáticos, ou de outra disciplina, mas para além disso, deve preparar os alunos para vida.

O professor tem um papel imprescindível na construção de um cidadão. O docente em sala de aula tem a responsabilidade de tornar o discente um ser crítico, autônomo, criativo e ativo na construção do conhecimento, em particular, em matemática. (ESTAGIÁRIO 1)

Portanto, o papel do professor é contribuir para a aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento social, de maneira motivadora. (ESTAGIÁRIO 6)

O professor promove o conhecimento crítico-social dos seus alunos. (ESTAGIÁRIO 8)

De acordo com suas vivências, os sujeitos entendem que ao ensinar a matemática de forma significativa, desenvolvendo um conhecimento crítico, o professor desempenha o papel social da profissão, o que nos remete à dimensão social.

No relato dos estagiários podemos identificar a relação com o outro, ou seja, a relação estabelecida entre o professor e o aluno, na construção desse último sujeito. Para os futuros professores, o professor de Matemática possui papel significativo e relevante na sociedade, pois pode tornar o aluno um ser crítico e reflexivo. O desenvolvimento profissional e social dos alunos pode ser proporcionado pelo professor e, por isso, seu papel é tão fundamental na sociedade. De acordo com o estagiário 7, isso é evidente:

O papel do professor em sala de aula é muito importante. Desde cedo o professor está dando sua contribuição para sociedade de maneira positiva e imprescindível. Esta contribuição é significativa pois forma pessoas em cidadãos críticos e reflexivos, questionadoras do mundo a sua volta. A profissão professor é a mãe de todas as outras profissões. (ESTAGIÁRIO 7).

Atualmente, no Brasil, os professores das diversas áreas de ensino tem um papel fundamental na vida dos alunos e da sociedade, em geral. Os docentes não tem somente a função (o papel) de ensinar os conteúdos das disciplinas que eles lecionam. A sociedade atual exige dos professores que eles atuem não apenas como educadores, mas como pessoas que além de ensinar os conteúdos a seus alunos, sejam companheiros, conselheiros, pai/mãe, amigo etc. Ou seja, o professor tem diversas atribuições em sala de aula e, por isso, sua importância ser tão relevante (ESTAGIARIA 5).

O professor tem papel relevante como transformador para sociedade, pois, preparam os alunos para a vida contribuindo significativamente em seu convívio social (ESTAGIÁRIO 3).

Essas citações evidenciam que os futuros professores apresentam suas crenças a respeito da docência. A partir de suas experiências com a profissão, mesmo como estudantes, seja no ensino básico ou na graduação, vivências essas que influenciam em seu processo de identificação com a docência.

Esse entendimento converge para a forma como Souza (2009) concebe o professor. Para a autora, o professor sendo um ser social, contribui para a formação de outros sujeitos, que são seres humanos, membros de uma sociedade, embora, sejam sujeitos singulares. Em outras palavras, o professor cumpre seu papel social colaborando com o processo de socialização dos alunos, ou seja, ajudando no desenvolvimento de sua cidadania. O que nos remete à dimensão social que é a relação com o outro.

Valorização da profissão docente

Nesta unidade significativa, analisamos os aspectos voltados às concepções dos sujeitos sobre a valorização social do professor de Matemática. Ficou evidenciado que a não valorização profissional é algo que está imbricado com a percepção dos sujeitos acerca da docência.

Ao relatarem que o menosprezo pela profissão é evidente, fazem diversas reflexões sobre como deve ser a postura do professor de Matemática diante dessa realidade. No trecho a seguir, notamos essa preocupação. A Estagiária 2 faz uma reflexão levantando questionamentos, ao tempo que aponta uma resposta.

Qual seria o motivo da importância do professor ser, de uma forma ou de outra, ignorada? Porque ao escolher uma profissão para o futuro, o professor quase nunca é citado? A resposta para essa pergunta é simples: pela DESVALORIZAÇÃO dessa classe (Estagiária 2).

Ao, também, nos posicionarmos frente essa reflexão, elencamos a imbricação que ocorre entre as duas dimensões, identitária e social. Convém destacar que, uma boa parte das preocupações dos sujeitos com a docência, cerca de 38% do total das temáticas evocadas por eles, está relacionada aos aspectos negativos em ser professor. Para Charlot (2013), o professor do século XXI vivencia uma complexidade de desafios sob novas exigências da sociedade.

Além disso, os baixos salários é outro aspecto evidenciado nos textos. Os sujeitos entendem que a docência é permeada de problemas relacionados a situação salarial precária da qual os professores são vítimas. No entanto, não somente os baixos salários é visto como principal motivo da não valorização do professor, como também, o mau comportamento dos alunos em sala de aula é visto como não motivador para a escolha pela docência.

E importante afirmar que o professor, infelizmente não é valorizado no âmbito social e por esta razão acarreta desânimo aos professores. Os baixos salários, as condições precárias das escolas é a realidade que vemos. Outro motivo que torna a profissão de professor desvalorizada é o mau comportamento dos alunos para com os professores, com agressões verbais e físicas, atrapalham as aulas e também aos outros colegas. Isso é muito frustrante e preocupante (ESTAGIÁRIO1).

Em sua pesquisa, Guidini (2010) apresenta alguns resultados que confirmam essa preocupação quanto aos salários e as condições de trabalho do professor. A autora ressaltou que esse incomodo com a remuneração por parte dos licenciandos é justificável, visto que, no sistema capitalista no qual estamos inseridos, e os licenciandos da época de sua pesquisa também estavam, o dinheiro tem significado de poder. A baixa remuneração dos professores sinaliza que a sociedade lhes esvaziou o poder. Esse pensamento, confirma que a má remuneração, além dos outros fatores citados pelos sujeitos, considera-se fatores significativos para precarização da profissão docente.

A sobrecarga de atribuições imposta pela sociedade aos professores faz parte das preocupações dos sujeitos de nossa pesquisa. Relatam que, muitas vezes, o professor é visto pelos alunos e pelos pais de seus alunos como pai, mãe, amigo, etc. Algumas famílias atribuem ao docente o papel de educar em todas as esferas os alunos e isso acaba sobrecarregando o professor que já enfrenta tantos desafios em seu dia-a-dia.

Ao passar dos anos o papel do professor aumentou (diversificou), o interesse dos alunos diminuiu, e boa parte dos pais acham que é função do docente ensinar valores, o que é certo ou não a seus estudantes, os pais

querem passar o seu papel, a sua função para a escola, para o professor (ESTAGIÁRIA 5).

Outro aspecto relacionado a docência observado pelos sujeitos foram as condições de trabalho adversas. Observam que, atualmente, a profissão enfrenta situações de desrespeito por parte dos alunos, a falta de apoio da família, a violência dentro das escolas, etc. Todo esse conjunto de adversidades são parte da reflexão dos futuros professores em seu processo de identificação com a docência.

Concordando com Guimarães (2004), compreendemos o desafio posto aos futuros professores em se identificarem com uma profissão que se apresenta com uma imagem social a qual não oferece muitas referências positivas. Contudo, percebemos que ao mesmo tempo em que os sujeitos possuem um olhar crítico e reflexivo da condição desfavorável da profissão, em nossa pesquisa, o caráter que mais se destacou nas falas dos sujeitos foram as contribuições do professor para a sociedade, como vimos anteriormente.

Desenvolvimento profissional

Nesta unidade reunimos as temáticas relacionadas à construção profissional do professor de Matemática. Embora com pouca expressividade em nossos dados, consideramos importante apresentá-las, pois, entendemos que cada aspecto, cada temática levantada pelos nossos sujeitos, trazem elementos relevantes da relação que apresentam com a docência.

A importância da formação para o exercício profissional foi abordada nas falas dos sujeitos. No entendimento deles, uma boa formação influencia na maneira como os professores desempenham a docência e se desenvolvem na profissão.

Vejo que a sociedade em geral está em transformação, bem assim a profissão de professor. Percebo que tudo depende de uma formação boa, que se for boa pode formar o professor como um agente transformador e com um papel relevante nessa sociedade em constante transformação (ESTAGIÁRIO 3).

Esse relato nos revela a existência de uma dimensão social que esse estagiário se insere, pois, evidencia a necessidade do professor acompanhar os avanços e transformações da sociedade. Para esse estagiário, a profissão docente precisa estar em constante evolução, por isso, atribui um sentido de relevância à formação.

Da mesma forma, o desenvolvimento profissional é evidenciado pelo Estagiário 7, como uma construção pessoal que acontece no dia a dia da sala de aula por meio de suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

O professor se constrói com sua prática do dia a dia, ou seja, ele precisa se aperfeiçoar e amadurecer na profissão para que desenvolva bem suas aulas e torne o ensino significativo para seus alunos (ESTAGIÁRIO 7).

Assim, vemos que os sujeitos, mesmo com menor expressividade, compreendem a importância da formação, e, também, atribui sentido ao exercício profissional. Com isso, evidencia uma dimensão identitária e social em sua relação com a docência.

6.1.2 Eixo 2: Saberes Específicos

Neste eixo, buscamos apresentar o entendimento dos sujeitos sobre a Matemática e sobre o ensino da Matemática escolar. Não apresentaremos uma tabela com as temáticas emergentes dos dados, pois nossa investigação buscou conhecer mais profundamente os estágios e como estes influenciam na maneira como a profissão docente é vista pelos estagiários. Com isso, as temáticas que surgiram acerca dos saberes específicos sobre a Matemática não foram tão marcantes nos dados coletados. No entanto, o processo de identificação dos sujeitos com a docência possui os aspectos voltados para esses saberes como elementos constituintes, por isso, trouxemos as discussões que seguem.

Os saberes específicos relacionados aos saberes matemáticos foram evidenciados pelos sujeitos como importantes, pois, para eles, são essenciais para ser um bom professor. No entanto, os estagiários participantes afirmam que não basta conhecer a Matemática, é necessário dominar as metodologias para ensiná-la. Nesse sentido, o Estagiário 1 e o Estagiário 9 declaram que:

Toda disciplina da graduação é importante. Para mim, que eu tenho uma visão da matemática pura e da educação, vejo que é muito importante ter os dois. Eu acho que um bom professor é um professor que sabe lidar com as duas. Então eu acho que um licenciando que tem essa parte da educação, que é importante, tem que entender matemática também, tem que saber dominar a área da matemática. O contrário também, não adianta saber matemática e não saber lidar com as metodologias para ensinar essa Matemática. Nesse ponto, eu acho muito importante os estágios (Estagiário 1).

Eu acho que o professor tem que dominar bem essa parte de metodologia, saber lidar com o aluno, saber trabalhar em sala de aula. Mas, um professor também, precisa ter um bom conhecimento da matemática. Tem

professores que tem uma boa metodologia só que eles pecam um pouco na matemática, não fazem um bom planejamento da aula. Então, o professor deve ser isso, ter uma boa metodologia, um bom planejamento de aula, saber lidar com os alunos e bem garantido em seu conhecimento matemático (Estagiário 9).

Observamos que esse entendimento dos sujeitos sobre a docência e os conhecimentos que o professor precisa possuir está em acordo com a concepção de diversos teóricos como Fiorentini (2013), Guidini (2010), Souza (2009, 2015), Tardif (1995, 2013), entre outros. Segundo Fiorentini (2013), a Matemática do professor, ou a Matemática escolar, se difere epistemologicamente e metodologicamente da Matemática acadêmica, embora, tenham muitos elementos em comum.

Considerando a matemática do professor como saber de relação, podemos afirmar que ela difere epistemológica e metodologicamente da matemática do matemático acadêmico, embora haja muitos aspectos e elementos em comum. Apoiados em Shulman (1986), podemos afirmar que o saber matemático que o licenciando precisa conhecer para ser um bom professor de matemática não é o mesmo que requer o bacharel para ser um matemático bem sucedido (FIORENTINI, 2013, p.924).

Em convergência com o entendimento de Fiorentini (2013), o Estagiário 4 evidencia a relação entre o conhecimento da Matemática e o ensinar a disciplina. Eles observam a diferença da Matemática que aprenderam para passar nas disciplinas e a Matemática que precisam dominar para ensinar.

Quando eu era aluno eu não pensava em aprender a matemática para ensinar, eu apenas pensava em aprender, apenas para passar na matéria e futuramente entrar na universidade. Depois que eu entrei na licenciatura, eu vi essa diferença, tanto durante as disciplinas que a gente estuda aqui na graduação de matemática pura como também quando eu fui para sala de aula nos estágios. O meu aprendizado para a escola e para as disciplinas de exatas tinham outro foco, é bem diferente da forma que hoje eu aprendo para ensinar. O que eu quero dizer é que a minha forma de enxergar a matemática mudou. Quando eu era apenas aluno para agora que fui ensinar. Exatamente foi o objetivo e a visão que tenho sobre a matemática e como eu devo aprender para ensinar essa matéria que foi modificado. (ESTAGIÁRIO 4).

A maneira que o Estagiário 4 evidencia a mudança no olhar acerca da Matemática acadêmica e a Matemática escolar proporcionada pela sua experiência nos Estágios Supervisionados. Neste ponto, notamos que o sujeito além de estabelecer uma relação epistêmica com o Saber-Ser-Professor, demonstra uma dimensão identitária ao refleti sobre a diferença entre as Matemáticas. Podemos identificar sentidos diferentes ao aprender a Matemática, aprender para passar na disciplina e aprender para ensinar. Corroborando, mais

uma vez com a perspectiva de Fiorentini (2013), a Matemática para ensinar pode ser comparada a Matemática do professor, a qual, é vista como saber de relação³², que se difere da Matemática acadêmica. Contudo, o autor não defende uma matemática superficial, simplificada. Ao contrário, defende que o professor precisa conhecer, com profundidade e diversidade a Matemática enquanto prática social e que diz respeito não somente ao nível acadêmico mas, sobretudo, à matemática escolar e às múltiplas matemáticas presentes e mobilizadas/produzidas nas diferentes práticas do cotidiano (FIORENTINI, 2013).

6.1.3 Eixo 3: Saberes Pedagógicos

Os saberes pedagógicos evidenciados pelos sujeitos que investigamos são elencados nesta subseção. Na percepção dos sujeitos esses saberes são compostos pelos conhecimentos sobre as leis que regulamentam a escola, sobre a organização escolar, sobre a postura do professor em sala de aula, como lidar com os alunos, como preparar aulas, dominar metodologias para o ensino de matemática, entre outros.

Nossa pesquisa evidenciou que os sujeitos participantes atribuem sentidos diferenciados para os saberes pedagógicos apropriados durante a Licenciatura em Matemática. Assim, na relação com o Saber-Ser-Professor, esses saberes pedagógicos assumem uma dimensão epistêmica e identitária, além da dimensão social. Epistêmica, pois, os sujeitos se apropriam e aprendem a dominar saberes concernentes ao exercício da docência como planejamento de aulas; Identitária, pois, eles nessa apropriação, atribuem sentidos a esses saberes, de acordo com sua história de vida e Social, pois, as aprendizagens dos sujeitos são permeadas por relações com os alunos, os professores-formadores, os colegas, etc.

Organizamos este eixo com vistas em nossos objetivos de pesquisa. Assim, discutimos as temáticas que se sobressaíram nos dados referentes às implicações das disciplinas que originaram os conhecimentos pedagógicos. Reforçando que compreendemos que esses conhecimentos possuem, também, como fonte as vivências de cada sujeito. As crenças e concepções acerca dos saberes pedagógicos são uma construção historicamente situadas, as quais possuem sentido e significados singulares e individuais para cada um.

³² Nesse artigo, Fiorentini (2013, p. 922) compreende a matemática enquanto prática social do educador matemático é sempre um saber de relação (CHARLOT, 2001). Em relação com o mundo, consigo mesmo, com outros sujeitos, sobretudo em situação de produção e negociação de significados nos processos de comunicação, de ensino e aprendizagem ou de uso/exploração de procedimentos matemáticos. Ou seja, a matemática em ação do educador matemático está, sempre, situada em uma prática social concreta, na qual ganha sentido e forma/conteúdo próprios, sendo reconhecida e validada no/pelo trabalho.

Para os sujeitos, algumas disciplinas pedagógicas cursadas na Licenciatura em Matemática foram apontadas pelos sujeitos como essenciais para seu processo de identificação com a docência e Matemática. A Metodologia no Ensino de Matemática e o Laboratório de Ensino de Matemática foram as que mais se sobressaíram, sendo evocadas com mais ênfase pelos nossos sujeitos.

*Tivemos as disciplinas iniciais, as de psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. E depois Metodologia e Laboratório. Eu acho que essas duas últimas, **Metodologia e Laboratório**, são mais importantes porque você utiliza as teorias metodológicas. Nelas você aprende um pouco a aplicar essas teorias e, principalmente, a metodologia de resolução de problemas. Além de aprender a construir materiais para serem utilizados na sala de aula (ESTAGIÁRIO 1, grifo nosso).*

*A primeira que eu achei muito importante foi a **Metodologia de Ensino da Matemática**. Porque foi o primeiro contato que eu tive com a docência. Só que eu achei muito tardio, porque já é no quinto período. Eu acho que esse contato deveria ser logo quando a gente entra na licenciatura. Só que foi preciso passar pelas duas psicologias para depois cair em metodologia. Eu acho ela importante porque abriu minha mente sobre os tipos de metodologia que a gente pode usar numa sala de matemática. Isso eu não conhecia. Por exemplo, jogos, eu não achava que era uma metodologia, eu achava que era apenas jogos. E resolução de problemas, que você pode usar, independente se sua aula é tradicional ou diferenciada (ESTAGIÁRIA 2, grifo nosso).*

***Laboratório de matemática** me ajudou bastante. Abre um leque para você ter uma aula diferenciada com os alunos e você trabalhar com elementos matemáticos. Você poder escolher alguns deles, aqueles que você e os alunos se identifiquem melhor. Essa matéria foi bem legal, inclusive para você trabalhar nos estágios (ESTAGIÁRIO 3, grifo nosso).*

*As matemáticas para ensino servem para você ter uma base teórica a mais na sala de aula e a **Metodologias e o Laboratório** para você ter a base de como saber se portar em sala de aula, saber como estar na sala de aula, o que identificar no aluno, como o aluno vai se comportar, que não é sempre da mesma maneira. As psicologias foram mais voltadas para o comportamento de pessoas em geral, então elas ajudam mais para você ter uma visão geral das pessoas, não especificamente dos alunos. Então, o que eu vi foi isso, especificamente, só a disciplina de Metodologia e de Laboratório trabalham realmente com os alunos e os conhecimentos para a gente ir para sala de aula (ESTAGIÁRIO 4, grifo nosso).*

Com isso, podemos evidenciar que para nossos sujeitos, as duas disciplinas citadas são a base pedagógica para irem para sala de aula. Contudo, observamos que os sujeitos percebem que em sua formação fica uma lacuna referente a outros conhecimentos sobre a docência como algumas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esse entendimento converge para o entendimento acerca das licenciaturas atuais, segundo Gatti (2014). Para essa

autora, nos cursos de formação de professores há quase a ausência de conhecimentos sobre o desenvolvimento dos alunos, sobre sua condição cognitiva e sócioafetiva. De modo geral, os projetos pedagógicos e a estrutura curricular realmente oferecida nas licenciaturas estão em descompasso. Para a autora, promover o diálogo entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos, também, ainda é um desafio para os cursos de formação docente.

As disciplinas que nos debruçamos a investigar foram os Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática do Campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe. Com efeito, buscamos analisar as implicações das vivências dos sujeitos nesse âmbito de formação no processo de identificação profissional deles com a docência em matemática. Embora, pertençam ao mesmo eixo de análise (Eixo Pedagógico), faremos nossas discussões na subseção específica a seguir.

6.2 OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA DA UFS/SC: UMA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

A partir das dimensões da relação com o saber identificadas sobre o processo de identificação profissional com docência, foi possível constatar que os sujeitos participantes desta pesquisa estabelecem um sentido e significados sobre os Estágios Supervisionados. Nesta subseção iremos apresentar o que representa cada um dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática para esses sujeitos. Dessa forma, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: Qual a percepção desses sujeitos sobre cada estágio? Qual o sentido e os significados que os estagiários atribuem aos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática?

6.2.1 O Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática I (ESM1)

Ao analisarmos os dados, algumas expressões/palavras acerca do ESM1 emergiram dos textos com mais frequência como: parte teórica, planejamento de aulas, preparar para sala de aula e discussões sobre as leis da escola. Organizamos essas unidades na tabela a seguir:

Tabela 5: O Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática I (UFS / SC)

TEMÁTICAS EMERGENTES DOS DADOS	UNIDADES SIGNIFICATIVAS	TOTAL	PERCENTUAL
Preparação para o exercício profissional	Aprender a fazer planos de aula / Planejamento de aulas / Aprender	19	39%

	como funciona a escola / Recursos para a sala de aula / Ensaio antes de ir para sala de aula		
Fundamentação teórica	Parte teórica / Sem prática / Disciplina normal / Estudar metodologias / Aprender teorias sobre os estágios	14	28%
Discussões sobre a escola e suas leis	Debates sobre documentos legais da escola como o PPP, LDB, PCN's / Ler textos sobre as leis da educação	10	20%
Preparação para os demais estágios (2 e 3)	Aprende a teoria sobre os estágios / Base para os demais estágios / Ensaio antes de ir para sala de aula	6	13%
TOTAL		49	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Nossa categorização organizou as unidades significativas em dois blocos: Preparação para prática e Fundamentação teórica.

Preparação para prática

Essa unidade reúne duas outras unidades significativas (preparação para o exercício profissional e para os demais estágios) perfazendo 52% das temáticas identificadas. É uma unidade que dá um sentido de prática em relação aos estágios, que remete ao saber fazer do professor de Matemática. Esse saber fazer caracteriza uma das figuras do aprender a ensinar estabelecida por Souza (2009, 2015). Em sua tese, a autora refere-se ao aprender a ensinar como aprender a dominar uma atividade na qual o professor passa a “por em prática os conhecimentos anteriormente associados aos adquiridos durante a formação inicial e experiência no magistério” (SOUZA, 2015, p.51).

Os sujeitos consideram o ESM1 como um espaço propício à aprendizagem voltadas para a prática da profissão. Consideram importante esse momento onde ‘ensaiam’ o exercício da docência. Aprender a fazer planos de aula, como funciona a escola dão suporte tanto para os demais estágios (Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática 2 e 3) como para futuramente estarem em sala de aula.

Por exemplo, no primeiro estágio, você não vai para sala de aula, mas você aprende com o professor teoricamente, coisas que vão lhe dar recursos, que vão lhe preparar para você aplicar em sala de aula. Eu acho esse estágio bem elaborado, o aluno vai se preparando aos poucos, como uma escadinha (ESTAGIÁRIO 3).

Com relação ao viés teórico do ESM1, as pesquisas mapeadas evidenciam as contribuições dos momentos de discussão que oportunizam uma reflexão sobre a docência, e da troca de experiências entre estagiários e professores-formadores para o desenvolvimento profissional dos estagiários (TEIXEIRA, 2009; KRAUSE, 2015).

De forma geral, os estagiários consideram ESM1 importante para a formação, mesmo com seu caráter mais teórico. No entanto, frisam que, se comparado aos outros dois, este acaba ficando como coadjuvante. A importância se dá pelo fato de ser uma preparação para os outros dois, bem como para futuramente entrarem em exercício profissional. Se referindo ao ESM1, a Estagiária 2 afirma que:

Ter um direcionamento é bom. Porque se não tivesse isso, seria um caos. A gente estaria aprendendo tudo lá, ou não estaria aprendendo, da pior maneira possível. É como você ensinar seu filho andar de bicicleta, sem antes segurar a bicicleta para ele. Como se dissesse: vá, ande sozinho. Seria a mesma coisa. É nesse quesito que acho importante (ESTAGIÁRIA 2).

Ao inferirmos que para os estagiários investigados, o ESM1 significa um momento de preparação profissional, preparação com viés teórico, estamos identificando o sentido que eles atribuem à sua formação.

Fundamentação teórica

Neste bloco, organizamos as unidades significativas: Fundamentação teórica e Discussões sobre a escola e suas leis, pelas aproximações que possuem. Essas unidades se referem aos momentos de debates durante o ESM1. Este eixo engloba 48% das temáticas emergentes dos dados.

Os sujeitos caracterizam o ESM1 como teórico, pois nesse estágio eles não atuam na escola. Eles, no ambiente da universidade, discutem temáticas relativas à docência, aos estágios e à escola utilizando textos, artigos e documentos oficiais. Junto com o professor-formador da disciplina, os estagiários refletem sobre a educação e sobre os estágios.

No primeiro momento da disciplina, relataram que, de forma geral, os professores-formadores da disciplina ESM1 recomendam um texto para leitura prévia que é discutido na aula seguinte. O segundo momento é onde acontecem os ‘ensaios’, os estagiários elaboram microaulas, utilizando as teorias e metodologias estudadas, e apresentam-nas aos seus colegas de turma. Para exemplificar, trouxemos o relato de um dos sujeitos:

O estágio I foi a base, foi a ideia do que ia ser o estágio, foi toda parte fundamental de ser professor, a parte básica de todos os estágios. [...] o estágio I preparou teoricamente, embora a gente sabe que nunca vai está totalmente preparado, isso também foi uma das coisas que a gente aprendeu nesse estágio. Mas quando temos uma bagagem teórica conseguimos lidar com cada situação, ou pelo menos, nos sentimos mais preparados (ESTAGIÁRIO 4).

Este eixo evidencia, em consonância com Pimenta (2010), que os conhecimentos adquiridos nos estágios, mesmo quando possuem um caráter teórico, devem ser associados aos conhecimentos práticos da profissão docente, produzindo um saber contextualizado. Entretanto, a relação com o saber ressalta a dimensão epistêmica, pela qual, as figuras do aprender a ensinar se destacam, entre elas, a objetivação-denominação quando os estagiários se apropriam sobre as concepções de estágio, conhecimento dos documentos curriculares, legislação sobre formação de professores etc (Souza (2009, 2015)).

6.2.2 O Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática II (ESM2)

Ao analisarmos os dados sobre o ESM2, algumas expressões/palavras se sobressaíram como: prática, planejar aula, vivenciar a sala de aula, entre outras, elencamos esses dados na Tabela 06 a seguir:

Tabela 6: O Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática II

TEMÁTICAS EMERGENTES	UNIDADES SIGNIFICANTES	TOTAL	PERCENTUAL
Preparação antes da regência	Planejamento das aulas	15	29%
	Observação	12	
	Inicia com a teoria	8	
	Menos teoria	7	
	Colocar a teoria em prática	4	
Período da regência	Vivência na sala de aula	15	42%
	Aprender a lidar com os alunos	11	
	Comportamento dos alunos	10	
	Aprender a utilizar metodologias	8	
	Postura profissional	8	
	Período curto da regência	5	
	Primeiro contato com a sala de aula	5	
	Escolha pela docência	4	
Relação entre os envolvidos na atividade de estágio	Professor- regente	10	20%
	Professor-formador	9	
	A dupla	9	
	Gestão da escola: equipe pedagógica	4	

Período após a regência	Elaboração de relatório	13	9%
TOTAL		157	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Organizamos as temáticas emergentes na ordem apresentada na tabela acima levando em consideração, não a ordem decrescente do percentual, mas, a organização do ESM2, que inicia com aulas teóricas seguidas de observação da turma na escola, depois a regência e, para finalizar, elaboração e apresentação do relatório.

As unidades significativas foram agrupadas em três blocos: Momento antes da regência; Momento da regência e Momento após a regência. Ao relatarmos a experiência que viveram no ESM 2, os sujeitos apresentam os saberes pedagógicos que se apropriaram como o planejamento de aulas, a postura do professor, a lidar com os alunos e a utilizarem metodologias de ensino da Matemática. Essas aprendizagens evidenciam a apropriação de saberes, a relação estabelecida com o outro e o sentido atribuídos pelos sujeitos os ESM 2 o que nos remete à dimensão epistêmica, social e identitária no processo de identificação profissional com a docência dos estagiários participantes da pesquisa.

Momento antes da regência

Este bloco organiza as temáticas que nos fornecem dados a respeito do ESM2 antes dos estagiários entrarem no período da regência. Entre as temáticas, podemos destacar a importância atribuída pelos sujeitos aos planejamentos de aula produzidos nesse momento. De acordo com o Estagiário 6, foi no ESM2 que aprendeu a preparar e utilizar os planos de aula.

O que foi mais marcante para mim nos estágios, o que eu mais aprendi foram os planos de aulas. Eu não tinha ideia o que era, não sabia como preparar uma aula. Em metodologia e laboratório a gente fazia mas era o professor quem escolhia o conteúdo e como fazer. No estágio 2 e 3 a gente foi primeiro conhecer a turma e a partir disso elaborar os planos de aula, para mim isso foi um aprendizado muito bom. (ESTAGIÁRIA 6)

Os planos de aula são importantes porque você já tem um planejamento de como será suas aulas, como eu falei, tudo bem caso não dê certo porque nem todas as aulas vão correr como o planejado. Você tendo base do que você vai fazer você nem se perde do conteúdo que será ensinado e possivelmente, se você vê que daquela maneira não está dando certo, você pode mudar. Isso eu aprendi no estágio 2. (ESTAGIÁRIO 4)

A crença revelada pelo Estagiário 4, vai ao encontro de algumas considerações apresentadas por Teixeira (2013). Para esse autor, o trabalho docente deve ser consciente e sistematizado, cujo foco principal é a aprendizagem do aluno sob o direcionamento do professor. Assim, a ação de planejar não se reduz ao preenchimento de formulários administrativos, é antes, a atividade consciente de previsão das ações do professor, de modo que a previsão dessas ações possibilite ao professor um ensino de qualidade. Nesse sentido, a incorporação dessa crença a respeito do planejamento de aulas pode auxiliar o Estagiário 4 na tentativa de promover um ensino de qualidade junto aos seus alunos a partir de aulas bem planejadas, de modo a obter o sucesso profissional por ele almejado.

Outra temática levantada pelos estagiários foi a importância da observação feita antes da regência na escola e na turma. A observação proposta no ESM2 é orientada por um roteiro³³ que eles devem preencher com dados relativos à metodologia do professor-regente, ao conteúdo ministrado, entre outras informações. Segundo alguns sujeitos, nessa fase conseguiram perceber aspectos relevantes que fizeram diferença para o momento da regência deles.

A observação que fiz tanto no estágio 2 como no estágio 3 foi de suma importância porque nessas duas primeiras semanas de observação, antes de começar as aulas, a gente via como os alunos se comportavam e como eles respeitavam o professor. A forma como eles se comportavam, quem era que participava, quem eram os alunos que bagunçavam, quem era a turminha da bagunça. A gente foi observando isso e na hora que a gente foi ministrar a aula a gente já sabia como lidar com esses alunos. (ESTAGIÁRIO 1)

Para o Estagiário 1, a observação possibilitou conhecer a turma, os pontos relevantes para sua futura regência. Nesse sentido, Carvalho (2012) e Teixeira (2013), afirma que o momento da observação poderá contribuir com o futuro professor ao longo de todo o seu desenvolvimento profissional pois, se bem orientado, pode proporcionar instrumentos aos estagiários para uma reflexão sobre suas próprias aulas.

Momento da regência

Nesse bloco, reunimos as unidades significativas: Período da regência e Relação entre os envolvidos na atividade de estágio. As temáticas relacionadas ao período da regência foram diversificadas, as que mais se sobressaíram foram a importância da experiência vivenciada em sala de aula e a aprendizagem em lidar com os alunos. As temáticas mais evidentes

³³ Anexamos o modelo do roteiro utilizado para observação.

relacionadas às relações estabelecidas entre os estagiários e os pares foram a importância do professor-regente da turma e do professor-formador da disciplina.

Eu vi maior significância nos estágios 2 e 3 por causa da regência que é a prática, uma aproximação com a realidade da nossa profissão. Para mim significou que é isso que eu quero mesmo, ser professora de matemática. (ESTAGIÁRIA 6)

Na fala da Estagiária 6, observamos a importância do ESM2 para reforçar a escolha pela profissão. Confirmando a tese de uma das pesquisas que mapeamos (CARVALHO, 2012), na qual o pesquisador buscou os elementos que sustentam as escolhas de estagiários do curso de Licenciatura em Matemática em manter ou alterar suas decisões a respeito de querer ser professor de matemática, antes, durante e depois do desenvolvimento das atividades de observação e regência, previstas na disciplina de Estágio Supervisionado.

Outra característica do ESM2 é a possibilidade de lidar com os alunos durante a regência. Para a maioria dos sujeitos, o comportamento dos alunos nesse estágio foi algo que marcou negativamente. A regência do ESM2 ocorre em turmas do Ensino Fundamental, na maioria das vezes compostas por adolescentes numa faixa etária inferior à do ensino médio, o que muitas vezes explica a agitação desses alunos. Esse ponto foi visto como importante para os sujeitos. Para o Estagiário 1 foi determinante.

A partir do estágio 2 eu percebi que deveria seguir no mestrado, eu quero pelo menos dar aula no ensino médio, no instituto federal. Eu vejo os professores aqui da universidade, eles dão a aula deles tranquilos. No ensino fundamental, os alunos não tem essa consciência, eles bagunçam e mesmo que você fale que vão ser prejudicados eles não estão nem aí. (ESTAGIÁRIO 1)

A relação entre os pares durante a regência foi outro ponto relevante para os estagiários. Durante o estágio, os estagiários são supervisionados por professores de matemática da escola (professores-regentes) e pelo professor-formador da universidade.

O professor-formador foi apontado como importante para os estagiários durante todo o ESM2. Para a maioria dos sujeitos as orientações que eles passam para os estagiários durante a regência faz muita diferença.

Ela (a professora-formadora) apontava os pontos de cada um, por exemplo a forma de se expressar, de falar com o aluno, como segurar a atenção do aluno durante a aula, manter a sala com disciplina. Ai ela apontava essas coisas. O supervisor (professor-formador) é uma pessoa que está de fora e pode lhe dizer os pontos que você precisa melhorar. (ESTAGIÁRIO 9)

Uma das funções desses professores é avaliar o trabalho desenvolvido pelos estagiários. A perspectiva do Estagiário 9 converge com o entendimento de Carvalho (2012) sobre esse momento do estágio. Para o autor, a avaliação do professor-formador pode proporcionar informações importantes relativas à atuação dos estagiários como professores, e quando socializadas com eles os impulsionam ao desenvolvimento profissional. (CARVALHO, 2012)

O professor-regente da turma foi visto como mediador entre a turma e o estagiário. Além disso, a relação que ele mantém com os alunos influencia no comportamento da turma durante a regência dos estagiários.

Eu acho que o domínio que os professores tem da turma é muito importante. Geralmente quando os alunos respeitam o professor eles vão respeitar os estagiários também, por respeito ao professor, entendeu? Mesmo o professor saindo da sala, eles vão continuar respeitando. Se você chega numa turma onde o professor não tem domínio da turma, se eles não respeitam o professor, imagine o estagiário e foi isso que aconteceu comigo no estágio 2. (ESTAGIÁRIA 5)

A regência no ESM2 é realizada, normalmente, em duplas. Para os estagiários, a experiência vivenciada na regência com um colega foi enriquecedora. A troca das percepções e a forma de lidar de cada estagiário faz com que, nessa experiência, um colabore com o outro.

De maneira geral, uma das coisas que eu mais enfatizo foi o trabalho feito com minha dupla, a forma que lidamos com a aulas. A forma de dividir as tarefas em sala de aula, o companheirismo me ajudou muito, colaborou, inclusive, para que eu conseguisse me expressar melhor. (ESTAGIÁRIO 1)

Para Teixeira (2013), as interações ocorridas durante a preparação das aulas e o momento da regência, não somente com o professor-formador da disciplina, mas também com os outros estagiários, entre as duplas formadas, proporcionam uma troca de ideias, oportunizando aos estagiários uma abertura para o trabalho com os pares, ao longo de sua formação. Antunes (2007) também confirma que o estágio pode também ser um momento para aprendizagem da profissão docente, construída por relações com o professor-regente, o professor-formador, alunos e colegas de disciplina. Essa interação possibilita ao estagiário questionar e aprender com as pessoas envolvidas nesse processo de identificação profissional.

Momento após a regência

Neste bloco, que corresponde a 9% do total das temáticas, discutimos os aspectos relacionados ao período posterior à regência do ESM2. Nesse momento do estágio, os estagiários falam sobre a importância dos relatórios elaborados para finalizar a disciplina.

Os relatórios são importantes porque são como um feedback para você de como foi seu estágio. Nos relatórios você coloca tudo que foi feito e como foi feito, então vale a pena fazer porque você tem esse feedback, se foi ruim se foi bom, se dá para melhorar, o que deu certo o que não deu certo, o relatório funciona assim e é muito importante. (ESTAGIÁRIA 6)

Em Teixeira (2013), esse fenômeno também foi observado. Em sua pesquisa, concluiu que o relatório de estágio se constitui como instrumento que potencializa a capacidade de refletir sobre a experiência no estágio, fenômeno evidenciado também em nossa investigação.

Com isso, entendemos que o ESM2, para os sujeitos de nossa pesquisa, significa um momento, no qual a prática vivenciada em sala de aula e as relações estabelecidas entre os participantes da atividade de estágio durante a regência, é um momento de aprendizagem e de identificação com a docência.

6.2.3 O Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática III (ESM3)

O ESM3 é o último estágio cursado na licenciatura de matemática da Universidade Federal de Sergipe. É organizado, semelhantemente ao ESM2, em três momentos: antes da regência, a regência e após a regência.

Este estágio foi nosso campo de pesquisa, onde selecionamos os sujeitos, coletamos os dados e acompanhamos todo andamento da disciplina juntamente com a professora-formadora³⁴. Em nossa observação, fizemos algumas anotações sobre a disciplina e sobre os sujeitos antes, durante e após a regência. Tomamos notas sobre o que os sujeitos falavam sobre a docência, sobre o estágio e a experiência que estavam vivenciando. No processo de análise dos dados, fizemos uma triangulação do que coletamos e anotamos.

Para os estagiários o ESM3 é semelhante ao ESM2, diferenciando-se com relação ao nível de ensino no qual acontece a regência. A regência deste estágio acontece em turmas de ensino médio, na modalidade de ensino regular ou ensino de jovens e adultos (EJA). Isto, na percepção dos estagiários, torna a experiência com a sala de aula diferenciada entre os ESM2 e ESM3.

³⁴ Nossa orientadora, Profa. Dra. Denize da Silva Souza.

O estágio 2 a gente começou na teoria mesmo, teorias de estágio e metodologias, e no final a gente foi estagiar, estagiei no oitavo ano. O estágio 3 foi do mesmo jeito, teoria depois a gente foi para escola. No estágio 2 eu fiquei um pouco desmotivado, não foi uma experiência boa porque os alunos não queriam nada. [...] Mas com relação ao estágio 3, de modo geral, foi bom, 2º ano, turma do ensino médio, mais madura. Sempre prestando atenção, sempre perguntando e isso foi bom. (ESTAGIÁRIO 7)

O estágio 3, primeiro a gente discute alguns temas sobre o ensino médio, não muda muito do estágio 2, e logo após a regência. [...] O que foi totalmente diferente nos dois estágios foram as turmas. Um foi no EJA do ensino fundamental a noite, no estágio 2. Foi com pessoas que trabalhavam de dia, pessoas mais velhas, e chegava a noite eles tinha mais uma cabeça de querer aprender porque ali era como se fosse a última chance deles de estudar. Quando eu fiz o estágio 3, foi no período da manhã, foi no ensino médio, como os alunos são jovens, era totalmente diferente, a interação deles com a aula, para prender eles tinha que ser totalmente diferente do que a gente fazia a noite e tinha que ser uma metodologia totalmente diferente. (ESTAGIÁRIO 4)

Assim, percebemos que os estagiários diferenciaram o ESM2 do ESM3, principalmente, pela turma onde ocorreu a regência.

Em nossas observações, percebemos que os sujeitos buscaram realizar planejamentos de aulas, antes da regência, utilizando algumas metodologias da educação matemática como resolução de problemas, jogos, entre outras, para dinamizar as aulas. Durante a regência nem sempre conseguiam executar os planos de aula que preparam. Contudo, valorizavam o planejamento das aulas, para todos os sujeitos investigados os planos de aula são essenciais para o bom andamento da aula.

Assistimos à apresentação do relatório final da disciplina, e consideramos relevantes para esse contexto de constituição de uma identidade profissional. Os estagiários prepararam paródias, cordéis, apresentação em libras, entre outros tipos. Segundo eles, a contribuição da apresentação foi a troca de experiências, foi poder conhecer as dificuldades que os colegas tiveram e discutir sobre o momento da regência.

De forma geral, o ESM3 é visto pelos sujeitos como sendo organizado entre um período teórico, antes da regência, o período da regência e após a regência, semelhante ao ESM2, sendo que se aproximam com relação às contribuições e se diferenciam com relação à característica específica da disciplina: o ESM3 é focado no ensino médio.

6.3 O SENTIDO E SIGNIFICADOS DOS ESM (1, 2 E 3) PARA OS SUJEITOS

Para Charlot (2000), o sujeito apropria-se do mundo dando sentido a ele, relacionando o seu objeto de apropriação com sua subjetividade, numa relação de socialização. Dessa forma, os sujeitos apropriam-se dos estágios dando sentido a eles, numa relação dialética, ou seja, de troca, entre eles mesmos e os saberes provenientes da sua experiência nos estágios.

Souza (2009), parafraseando Charlot (2000), explica que a palavra sentido significa um sujeito valorizar uma palavra, um enunciado ou acontecimento produzidos no momento em que diferentes relações são estabelecidas por esse sujeito: a relação com o mundo, a relação com o outro e a relação consigo mesmo. Assim, buscamos compreender o sentido dos ESM - UFS/SC para os sujeitos, ou seja, o que foi significativo para eles, ao que eles atribuíram valor em sua experiência nos estágios, ou ainda, em outras palavras, o que foi significativo para constituir sua identificação com a profissão.

Em nossa análise observamos que os estagiários parecem ter bem definido divisões nos estágios. Sempre se referem a três momentos: a parte teórica, a parte prática (regência) e a parte de elaborar o relatório. Por isso, buscamos interpretar o sentido e significados dos estágios sob a mesma ótica que eles. Contudo, não consideramos que a prática é separada da teoria e vice-versa, pelo contrário, são entreteçadas, não podem ser dissociadas, são interdependentes (PIMENTA, 2010).

Consideramos que o sentido atribuído ao momento teórico dos estágios (discussões, planejamento das aulas e ‘ensaio’) é de preparação para os outros estágios, no caso do ESM1, e de forma geral, para o exercício profissional da docência. A teoria para eles significa a base para que eles consigam lidar com as variadas situações em sala de aula, com o ensino de matemática e com o uso de metodologias.

As discussões sobre a docência, sobre a escola, sobre as leis possuem valor porque proporcionam reflexão, mudança na forma como eles veem a realidade da escola. A relação com os próprios conceitos sobre a docência é posta à prova diante das discussões. Um dos estagiários que já possuía experiência como professor antes dos estágios, relatou que aprendeu a ser um professor diferente, mais atualizado, mais dinâmico com as aulas do ESM1 sobre metodologias e planos de aula.

Nessa apropriação, notamos que os sujeitos estabelecem esses sentidos comparando o que pensam sobre a docência com a teoria, estabelecendo significados a partir do que eles já possuem. Aqui, observamos a dimensão identitária da relação do sujeito com a docência, bem como, uma relação social, visto que, os sujeitos se apropriam de um saber socialmente construído.

Os estagiários atribuem aos planos de aula um sentido de organização para o trabalho do professor. Mesmo conscientes que nem sempre é possível executar o planejamento integralmente, este é um norteador da ação do professor em sala de aula. No momento teórico do estágio, consideram que ao apresentar a aula planejada para os colegas, ou seja, ao ensaiar, aprendem e se corrigem. Comparam a aula que elaboraram com a aula do colega, recebem críticas e sugestões e esse processo de troca, produz uma identificação com a docência. Em outras palavras, esse momento significa para os sujeitos uma oportunidade de examinar e ser examinado, de refletir sobre si mesmo e sobre a ação do outro.

O professor-formador da disciplina é visto como mediador. Ele é quem propõe os textos a serem discutidos, conduz as reflexões, organiza o andamento da disciplina. A relação que os estagiários estabelecem com esse professor é uma relação que busca aprender, discutir, conhecer, refletir. Para os estagiários essa relação significa uma relação com alguém que aponta o caminho.

O sentido da parte teórica dos estágios foi expressado, por uma das estagiárias, como *'ensinar o filho a andar de bicicleta'*. É preciso segurar a bicicleta, ou seja, ensinar como se faz, explicar, orientar, mostrar. É fundamental o ensinamento antes da prática.

Quando os estagiários se referem ao período de observação e regência falam da parte prática dos ESM2 e ESM3. Para os estagiários que não possuíam experiência anterior aos estágios foi desafiador. Para aqueles que já tinham tido algum tipo de contato com a sala de aula antes dos estágios foi um momento de rever sua prática.

Para os sujeitos, o significado da regência é realizar um teste da teoria, ou seja, levar para prática em sala de aula tudo o que aprenderam na parte teórica. Também foi um momento onde se decidiu ou não pela docência.

O sentido foi atribuído ao direcionamento que tomaram após a experiência que vivenciaram na regência. Alguns decidiram em seguir estudando num programa de Pós-Graduação para prosseguir na carreira acadêmica, não no ensino básico. Outros, confirmaram sua escolha profissional, mesmo diante dos desafios encontrados, afirmaram que após a regência viram que queriam seguir na profissão.

A elaboração do relatório possui valor para os estagiários pois possibilita retorno àquele momento que viveram no estágio. Também significa uma reflexão sobre todo o processo vivenciado, desde a observação até a ministração das aulas.

Assim, corroborando com a pesquisa feita por Melo (2013), para os sujeitos, o estágio é um momento de conflito, de incertezas e de construção:

Essa etapa é repleta de desafios, pois ora se é aluno em formação, ora se é professor em atuação. É, portanto, um momento transitório e singular, crítico, de incertezas e complexidades. É um período que ao mesmo tempo aponta para um movimento da formação contínua e permanente destes estagiários-professores. Ou seja, é um processo de constituição profissional, da condição de “estar” para “ser” um professor de Matemática (MELO, 2013, p. 344).

Essa constituição profissional pode ser entendida como a constituição da própria identidade profissional dos sujeitos, que se constrói e reconstrói, na qual os estágios são parte relevante.

6.4 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA DA UFS/SC

Nesta subseção, apresentamos as principais contribuições, de acordo com os sujeitos que investigamos, dos estágios para o processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência. Em outras palavras, investigamos para que contribuíssem os estágios na constituição do Eu profissional dos sujeitos. Quando discutimos essas temáticas na subseção anterior, buscamos compreender o que significou os estágios para os sujeitos. Aqui, buscamos identificar em que os estágios contribuíssem no processo de identificação profissional. Por isto, consideramos relevante as discussões que seguem.

Temáticas como saber lidar com os alunos em sala de aula, aprender a planejar aulas, mudar a visão sobre a docência e sobre a matemática, a escolha pela docência foi evidenciada pelos sujeitos. Organizamos as temáticas de acordo com os momentos vivenciados nos estágios e as temáticas evocadas em cada um deles: Discussões sobre as teorias dos estágios, Observação da escola e da turma; Regência; Relação com os pares e Elaboração do relatório.

Para nossos sujeitos, o momento das discussões contribuiu para que eles refletissem sobre a docência e sobre a realidade escolar. Para os sujeitos, um aprendizado proporcionado pelos estágios que foi bastante significativo foram os planos de aula. Segundo os sujeitos, o planejamento contribuiu para que o professor tenha organização, direcionamento de suas aulas, mesmo, em alguns momentos, não sendo executado integralmente. O planejamento de aulas foi apontado como uma das aprendizagens mais relevantes proporcionada pelos estágios.

O que eu mais aprendi foram os planos de aulas. Eu não tinha ideia o que era, não sabia como preparar uma aula. Em metodologia e laboratório a gente fazia mas era o professor que escolhia o conteúdo e como fazer. No estágio, a gente foi primeiro conhecer a turma e a partir disso elaborar os

planos de aula, para mim isso foi um aprendizado muito bom (ESTAGIÁRIA 6).

O que eu aprendi foi fazer planos de aula e isso é muito importante. Eu sei que as vezes por causa da correria do dia a dia, nem sempre vai ser possível fazer um planejamento, mas um bom planejamento de aula gera uma boa aula. Se você não prepara aula o aluno vai notar (ESTAGIÁRIO 1)

Os planos de aula é uma preparação, você se antecipa naquilo que você vai aplicar. Claro, nem todo plano é fixo, às vezes você tem que mudar alguma coisa. Às vezes você se planeja, contando com certa quantidade de alunos e não vai nem a metade, daí você já não faz aquele plano de aula, faz uma revisão do assunto anterior. Na aula seguinte você segue aquele plano (Estagiário 3)

Os estágios me mostraram que o professor é uma pessoa que precisa estudar bastante antes de ir pra sala de aula. Nesse momento, eu diria que o mais importante é planejar a aula para você saber o que vai fazer. Não acho que dar aula é apenas eu copiar o conteúdo num papel e escrever no quadro. Eu não acho que uma aula é assim. Uma aula precisa ser bem planejada (ESTAGIÁRIA 2)

Outro momento evidenciado pelos sujeitos foi o período da observação. Este momento acontece antes da regência, no qual, os estagiários se dirigem à escola onde ocorrerá a regência, com um roteiro cedido pelo professor-formador. Nessa observação, eles se atentam à organização do espaço escolar, ao comportamento dos alunos, à metodologia utilizada pelo professor-regente, aos conteúdos que estão sendo ministrado na turma, entre outros. Para os sujeitos, esse momento é fundamental pois contribui para a visão deles sobre a turma, e, sobretudo, sobre a docência.

Durante a observação eu prestei atenção no professor da turma. Ele explicava muito bem, vai lá na raiz, porque os meninos tem muita dificuldade, mas não ficou falando para gente que os meninos tem dificuldade. Isso foi o que a professora do estágio 3 fez. Desde o primeiro momento ela falava que os meninos tem dificuldade e tinha que fazer revisão. Eu me lembro que durante a observação, o conteúdo para ser dado era conjuntos, mas ela estava dando revisão de potências, para depois entrar em equações, e os meninos realmente não sabiam. Em todo momento da observação dela, ela dizia que os meninos tinham dificuldade, era para gente acreditar nisso. Só que a aula dela não era aula, eu posso dizer isso hoje, porque eu aprendi o que é uma aula em metodologia. Porque antes da disciplina metodologia eu também não sabia o que era uma aula (ESTAGIÁRIA 2).

A observação que fiz tanto no estágio 2 como no estágio 3 foi de suma importância porque nessas duas primeiras semanas de observação, antes de começarmos a dar as aulas, a gente viu como os alunos se comportavam e como eles respeitavam o professor. A forma como eles se comportavam, quem era que participava, quem eram os alunos que bagunçavam, quem era a turminha que ficava conversando e ai a gente foi observando isso e na

hora que a gente foi ministrar a aula a gente já dizia: olhe você fique separado dele porque a gente observava que aquilo ali não ia dar certo. Observamos as metodologias que o professor utilizava que dava certo, a gente tentava repetir, então eu acho que a observação foi muito importante (ESTAGIÁRIO 1).

No período da regência, várias outras contribuições foram apontadas pelos sujeitos. Destacamos aquelas que mais foram evidenciadas: aprender a lidar com os alunos, aprender uma postura profissional, contribuiu para confirmar a escolha profissional, contribuiu para mudança no olhar dos sujeitos sobre a docência e as contribuições entre os pares.

O período da regência nos estágios contribuiu para que nossos sujeitos aprendessem a lidar com os alunos em sala de aula. Para o Estagiário 7, sua regência mostrou como deve agir diante de uma situação de bagunça na sala de aula.

Diante de baderna, eu percebi que falar alto não é o meu forte. Eu percebi durante esse tempo de estágio. Então eu falava mais baixo e aí eles que ficavam tentando me ouvir. Então deu certo. Mas eu queria mais salas de aula para ver como eu seria em mais situações diferentes (ESTAGIÁRIO 7).

Para mim, os estágios foram importantes por causa da experiência mesmo de ir para sala de aula, de encarar os alunos, de ver os problemas deles, de como ensinar, a melhor forma e método para ensinar. Os dois estágios foi com alunos de EJA, o do ensino fundamental foi mais tranquilo, o pessoal era mais calmo, os alunos não respondiam o professor nem o estagiário. Mas na turma do ensino médio, eles eram bem bagunceiros, eles não respeitavam nenhum professor. Quando a gente estava na observação eu estava notando isso. E quando a gente fosse estagiar a gente ia enfrentar o mesmo problema e foi o que aconteceu. Às vezes, o professor tinha que chamar a atenção e com ele mesmo os alunos já eram muito bagunceiros, ele era muito calmo, não sei se era por causa disso (ESTAGIÁRIA 8).

Acho que com os estágios a gente ganha uma nova forma de olhar para os alunos, também de quando eu era aluna, isso vai me ajudar na carreira de professora. Ver como cada aluno se comporta, o que eles precisam, a melhor forma de dar uma aula, eu acho que isso não tem como ser definitivo nunca. Vai depender de aluno para aluno, de uma turma para outra turma, mas é sempre uma forma de olhar. Percebi isso nos estágios 2 e 3 (ESTAGIÁRIA 5).

No estágio 2, eu tive contato com alunos que, sinceramente, não quero para minha vida. Na lista de presença você via 32 alunos, só iam 15. Desses alunos, só 10 prestavam, atenção. As duas turmas era de EJA. Tinha uma boa parte dos alunos que só entravam na sala para colocar o caderno e saíam. Fiquei pensando: será que é porque somos estagiários? No final, eu perguntei ao professor da turma que me disse que eles eram assim mesmo. Eu fiquei surpresa com esse comportamento, não sei se é porque nunca fui para uma sala de aula como professora e peguei uma turma dessa (ESTAGIÁRIO 9).

Nesses relatos, observamos que os estágios proporcionaram aos sujeitos momentos para reflexão sobre o comportamento dos alunos, sobre como o professor precisa aprender a conduzir as variadas situações na sala de aula.

Com relação a postura do professor, os sujeitos atribuem ao momento de regência uma contribuição enriquecedora. Para o Estagiário 1, os estágios contribuíram para que ele vencesse uma característica pessoal, sua timidez, no momento da regência. Além disso, faz um relato sobre como os estágios o fizeram refletir sobre sua postura como professor.

Eu sempre fui um cara muito tímido e nos estágios eu aprendi a me expressar com os alunos. Essa forma de ganhar mais maturidade com relação a ensinar, lidar com os alunos, foi mais relevante para mim nessa experiência em sala de aula. No ensino médio foi um pouco estranho para os alunos porque eu sou aparentemente, quase da mesma idade que eles ali. Os alunos até se assustam um pouco com algumas brincadeiras que você tira no ensino médio e você tem que saber controlar isso. As vezes você deixa escapar, você tira uma brincadeira, tipo no estágio 2 a gente foi para um passeio e em um momento eu tirei uma brincadeira com um menino e tal, eu já estava tendo amizade com ele, e depois eu fui parar para pensar que aquela não era uma brincadeira que eu deveria ter tirado porque ele é meu aluno e não meu amigo. Ali eu estava em um ambiente de trabalho. Então, eu coloquei isso em minha mente, a partir do momento que eu estivesse em sala de aula, eu era o professor e não mais um deles ali, um amigo e tal. Talvez, depois que terminasse a aula poderia tirar uma brincadeira, mas mesmo assim não poderia dar muito espaço porque eu era o professor deles. É estranho, é muito difícil manter esse status de ser professor, isso que mais mudou para mim. Eu tive essa dificuldade no início. Mas o que me marcou mesmo foram as turmas, a forma como você não pode levar em consideração a sua turma para desanimar. Eu não posso desanimar com minha profissão, ah não quero mais ser professor, porque a turma não era boa, por causa da turma do estágio 2. E também não posso me iludir com a turma do estágio 3, que toda turma será boa, então foi isso que me marcou. Ao longo de minha carreira, eu vou ter turmas boas e turmas ruins. (ESTAGIÁRIO 1).

A forma como você, naquele momento que está no estágio, se enxergou como professor, a forma como você se vê, suas atitudes, foi o que me marcou bastante na regência. Hoje mesmo, quando eu for entrar numa sala de aula, hoje eu tenho maturidade para dizer eu sou o professor. No início dos estágios não tinha essa maturidade. As vezes eu deixava escapar brincadeiras porque é diferente. Hoje quando eu chegar numa escola, já vou me comportando como professor: 'boa tarde'. Esse contato que o professor tem. Até para lidar com algumas atitudes dos alunos você tem que dizer: opa eu sou professor. É a postura que muda (ESTAGIÁRIO 1).

O Estagiário 1 também refletiu em como a decisão em ser professor não deve considerar algumas situações adversas que podem ser pontuais, singulares. Contudo, o mesmo estagiário afirma que sua escolha em prosseguir o mestrado na área da matemática pura, para ministrar aulas no ensino superior ou médio, foi influenciada pela realidade que vivenciou no

ESM2. Nesse ponto, identificamos que os estágios também contribuíram para escolha, ou não, pela docência. Para a Estagiária 2 os estágios contribuíram para confirmar sua escolha profissional:

Na minha identidade profissional não mudou muito, eu ainda continuo pensando que quero ser professora, antes mesmo de estagiar eu já sabia disso, antes da regência. Mas para outros colegas, mudou no sentido de que detestam escola, escola não é para eles (ESTAGIÁRIA 2).

A utilização de metodologias da Educação Matemática como Jogos e Resolução de problemas foi outra contribuição do período de regência dos estágios. Percebemos que os sujeitos relatam como essas metodologias foram importantes durante as aulas que utilizaram.

As metodologias foram trabalhadas nos estágios. A gente teve que preparar aulas diferentes, com metodologias diferentes. Em todas as aulas, a gente fazia questão dos alunos conversar com a gente, em todo momento a gente instigava os alunos para que ele pensasse, para que não fosse só a gente lá em pé falando. A que eu mais utilizei no estágio foi Resolução de problemas. Essa é a que eu vou em minha vida quando eu for para sala de aula. Não me vejo fazendo decoreba, ir lá e escrever no quadro, esperar o aluno responder e dá o visto no caderno. Durante os estágios fomos instigados a usar tendências metodológicas diferentes (ESTAGIÁRIA 2).

O que mais me marcou nos estágios é que vale a pena você ser um professor inovador e buscar o máximo agregar todos os recursos possíveis no ensino, as metodologias em relação aos jogos, a tecnologia da informática. Por exemplo, apresentar um slide ou alguma coisa que você necessite apresentar para melhor entendimento da geometria. Nos estágios, os alunos se empolgavam bastante quando a gente fazia jogos, eles se interessavam bem mais, eles aprendiam brincando, saía daquela coisa séria demais da sala e então eles faziam uma relação da matemática com os jogos que estavam brincando. Assim foi bem legal. É bom para diferenciar, melhora o entendimento do aluno, na minha opinião, você só não pode tirar o foco do ensino mas pode mesclar para melhorar o entendimento do aluno sobre as atividades. Eles vêem a importância daquilo ali (ESTAGIÁRIO 3)

A utilização de metodologias diferenciadas de quadro, giz e livro didático, na regência, para os sujeitos, colaboram com a aprendizagem da matemática. Neste ponto, a percepção dos nossos sujeitos, corroboram com as pesquisas que mapeamos (PROENÇA, 2012; ALMEIDA, 2009; CARVALHO, 2009; SILVA, 2015; MOTA, 2016). Essas pesquisas abordam as contribuições da utilização das metodologias da educação matemática para o desenvolvimento profissional dos estagiários e para a aprendizagem da matemática.

As contribuições da relação entre os participantes da atividade de estágio, ou seja, a relação entre o estagiário e o professor-formador, o professor-regente, o colega de dupla e os alunos são evidenciadas pelos sujeitos investigados.

No estágio 3 a professora (professora-formadora) realmente assistiu a aula e mostrou os pontos positivos e negativos da dupla. Isso eu achei muito positivo, muito importante. Ela apontava os pontos de cada um, por exemplo a forma de se expressar, de falar com o aluno, como segurar a atenção do aluno durante a aula, manter a sala com disciplina. Ela apontava essas coisas. [...] O supervisor (professor-formador) é uma pessoa que está de fora e pode lhe dizer os pontos que você precisa melhorar. O professor da turma (professor-regente) já tem mais experiência com a turma que o estagiário e por isso pode contribuir sim. Por exemplo, como você conduzir a sala, ajuda a manter o silêncio e a disciplina em sala de aula e também na hora de passar os assuntos, com relação ao nível da aula (ESTAGIÁRIO 3)

A professora-formadora teve um papel muito importante porque direcionava, aconselhava e dizia como a gente tem que se comportar e saber lidar com a turma. Às vezes elas iam na escola ver como você está se comportando e até apontar críticas construtivas, o que você deve ou não fazer em sala de aula, até mesmo pela experiência delas. O professor da turma (professor-regente) deve ter domínio da turma. Geralmente quando os alunos respeitam o professor eles vão respeitar os estagiários também, por respeito ao professor entendeu? Mesmo o professor saindo da sala eles vão continuar respeitando. Ai se você chega numa turma onde o professor não tem domínio da turma, se eles não respeitam o professor imagine o estagiário e foi isso que aconteceu comigo no estágio 2. No estágio 3 o professor tinha um bom domínio de turma e isso acabou influenciando. Os alunos participavam das aulas, eram participativos. De maneira geral, o que eu mais enfatizo foi que eu trabalhei com meu parceiro (Estagiário 7), e a forma de lidar com os alunos. A forma de dividir as tarefas em sala de aula, o companheirismo me ajudou mais para a forma de eu me expressar. Eu sempre fui um cara muito tímido e nos estágios eu aprendi a me expressar com os alunos, e isso eu devo em parte ao meu colega que me ajudou muito (ESTAGIÁRIO 1)

Observamos que, para os estagiários, o professor-formador contribui orientando sobre a postura em sala de aula, sobre a relação entre o professor e aluno. Ao apontar esses aspectos, proporcionam uma reflexão acerca do exercício profissional, contribui para a constituição de uma identidade profissional nos sujeitos.

O relatório final, embora tenha sido menos enfatizado pelos sujeitos, contribuiu para que eles refletissem sobre a própria regência e sobre a dos colegas. A Estagiária 8 afirma que conhecer as dificuldades que os colegas tiveram colaborou para que ela conhecesse outras realidades da sala de aula.

No estágio 2, a apresentação do relatório foi tranquila. A gente falou tudo, como se deu cada parte do estágio com slides, algumas dificuldades que a gente sentiu. O que deu certo, o que não deu, algumas coisas inusitadas que aconteceram, a gente teve que falar sobre isso também. Foi muito tranquilo. Antes das apresentações do relatório eu achava que só tinha tido aquelas experiências mas, eu vi que alguns colegas também tiveram aquelas dificuldades. Alguns disseram que a escola só funcionava até nove horas, muitas vezes os alunos desligavam as luzes e a aula acabava então eu

percebi que não foi só a gente que teve dificuldades. Foi bem interessante porque além de tudo, fiquei sabendo de outras dificuldades que meus colegas tiveram diferentes das minhas. Foi muito positivo (ESTAGIÁRIA 8).

O relatório contribui porque daqui a dez anos eu posso querer saber como foi minha experiência, na minha regência. Foi bom fazer o relato das aulas no relatório final, porque ao relembrar as aulas, como foi nossa regência, ajudou a ver onde a gente pode melhorar mais (ESTAGIÁRIA 2).

Além da reflexão sobre as dificuldades na regência, o relatório elaborado para conclusão dos estágios II e III, são uma fonte de consulta para os estagiários relembrem o que viveram na regência.

Assim, nós compreendemos que, os sujeitos atribuem aos estágios o desenvolvimento de saberes relacionados à docência voltados aos saberes pedagógicos da profissão. Esses saberes contribuíram para que os sujeitos refletissem sobre a docência a partir de uma perspectiva diferenciada daquela que tinham quando eram alunos do ensino básico. Dessa forma, os estágios contribuíram de maneira positiva para o processo de identificação profissional com docência dos estagiários investigados em nossa pesquisa.

Ao proporcionarem reflexão em todos os momentos vivenciados, desde os momentos das discussões em sala de aula até o momento após a regência na elaboração do relatório final e, em conformidade com outras pesquisas sobre Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática (ALMEIDA, 2013; ANDRADE, 2012; BURKERT, 2012; MAGALHÃES, 2010; MORAES, 2016; MELO, 2013; VIEIRA, 2016; ZIMMER, 2017; OLIVEIRA, 2009) e com alguns teóricos como Fiorentini (2003, 2013) e Pimenta (2010), os Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática da UFS/SC foram concebidos pelos sujeitos como lócus de desenvolvimento profissional e reflexão sobre a docência.

SEÇÃO 7

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa investigou as implicações dos Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática, do Campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, no processo de identificação profissional de futuros professores com a docência em Matemática. Compreendemos que esse processo de identificação se refere à construção de uma identidade profissional, a qual consiste nos sujeitos passarem a se enxergar como professores. Com

efeito, procuramos analisar as implicações dos Estágios Supervisionados em Matemática no processo de identificação profissional com a docência em Matemática.

Para isto, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e explicativo. Utilizamos como método de análise de dados, elementos da análise textual discursiva (MORAES, 2003) e alguns elementos da Metanálise desenvolvida por Charlot (2001). Para tanto, desmontamos as produções textuais que foram coletadas, estabelecemos unidades significativas, construímos constelações de significações (eixos temáticos) e apresentamos uma análise dos dados utilizados nesse percurso metodológico.

Analisar a constituição do processo de identificação profissional dos sujeitos participantes desta pesquisa com a docência em Matemática e, nesse ponto, identificamos os saberes experienciais, os saberes específicos e os saberes pedagógicos que permeiam essa construção identitária, no âmbito dos estágios.

Com essa análise, nossa investigação evidenciou que os sujeitos, ao estabelecerem uma relação com a docência, ou seja, Relação com o Saber-Ser-Professor, atribuem aos saberes específicos, pedagógicos e experienciais, uma relevante importância em sua identificação profissional. Esses saberes estão relacionados às dimensões que constituem a Relação com Saber (epistêmica, social e identitária).

Os saberes experienciais estão relacionados com a dimensão identitária da relação com a docência. Esses saberes proporcionados pela experiência nos estágios são aqueles inerentes às crenças e concepções dos sujeitos ao sentido e significados que os estagiários atribuíram à docência. Contudo, percebemos que muitas dessas crenças são provenientes dos sentidos e significados atribuídos à docência fora do âmbito dos estágios, a partir de sua experiência ainda como aluno no Ensino Básico e na Graduação.

Assim, nossa pesquisa mostrou que, para os sujeitos, a docência possui um papel social relevante, pois colabora com a formação cidadã dos alunos da educação básica. Além disso, a desvalorização da profissão também é uma característica marcante no processo de identificação dos sujeitos com a docência. Esses sujeitos refletem sobre o atual cenário da docência, o desgaste ocasionado pelos baixos salários, pelo mau comportamento dos alunos, pela acumulação de atribuições. Com isso, enfatizam que a profissão é desafiadora, no entanto, acreditam que uma postura positiva e atuante diante dessa realidade, pode colaborar para encarar o futuro exercício profissional.

A dimensão epistêmica se relaciona aos saberes específicos, ou seja, os saberes matemáticos. Neste ponto, os sujeitos demonstraram que os estágios contribuíram para refletirem sobre a maneira que a Matemática deve ser estudada: para aprender e para ensinar.

Essa dualidade evidencia uma reflexão sobre o exercício profissional, demonstrando uma preocupação acerca da importância do professor dominar o saber matemático para que consiga realizar uma transposição desse saber ao ensiná-lo.

Desse modo, nessa dimensão epistêmica da relação com a Matemática, os sujeitos demonstraram que compreendem a necessidade de apropriação e domínio dos saberes específicos da disciplina, bem como, a importância de relacionarem os conteúdos de maneira que estes colaborem com a formação cidadã dos alunos, a partir de uma abordagem contextualizada.

Os saberes pedagógicos, também, se constituem numa dimensão epistêmica e identitária com a docência em Matemática. O domínio de metodologias de ensino da Matemática, a apropriação da aprendizagem voltada à Relação Professor-aluno e aos saberes relacionados à postura do professor em sala de aula evidenciam uma relação epistêmica com os saberes inerentes à profissão docente. Em nossa investigação, os sujeitos atribuem aos Estágios Supervisionados, o sentido de um momento de reflexão e aprendizagem dos (e sobre os) saberes constituintes de sua identidade profissional.

Nesse ponto, investigamos como os sujeitos desta pesquisa consideram os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática da UFS/SC; qual o sentido que atribuem para esses estágios como fator contribuinte para sua formação docente. Nossa investigação evidenciou que, para os estagiários, os Estágios Supervisionados são divididos em três momentos: parte teórica, parte prática e elaboração de relatórios. Para os sujeitos, a parte teórica se refere aos momentos de discussão, preparação das aulas e aprendizagem de metodologias de ensino de Matemática a serem desenvolvidas em sala de aula no período da regência.

A segunda parte se refere ao momento dos estagiários irem até a escola. Esse momento se inicia com a observação da escola e da turma, avançando para o momento da regência. Para os sujeitos, ao adentrarem no ambiente escolar se deparam com uma realidade desafiadora e conturbada. Momento, no qual passam a perceber os desafios inerentes à profissão docente como: indisciplina dos alunos, relações estabelecidas entre professor-aluno na sala de aula, a necessidade de aulas atrativas, as relações entre a gestão da escola e a própria sala de aula e, por vezes, uma apatia da parte dos alunos da turma (lócus de estágio) sobre o ensino da Matemática, durante as aulas de regência..

A terceira parte dos Estágios Supervisionados se refere ao momento da elaboração do relatório e à troca das experiências que vivenciaram durante a regência. Para os sujeitos, esse

momento é rico em proporcionar lembranças sobre o que se passou em seu período de estágio e em conhecerem as dificuldades dos outros colegas.

Os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática significaram para os sujeitos uma preparação para a realidade da profissão. Para alguns, foi a primeira experiência como professores e, por isso, que consideram como um desafio enfrentado que proporcionou um olhar diferenciado sobre a docência. Os sentidos atribuídos aos Estágios Supervisionados, pelos sujeitos, remetem à sua importância como disciplinas que aproximam os sujeitos da realidade profissional, como essas disciplinas proporcionaram uma reflexão sobre a profissão que antes dos Estágios Supervisionados, os sujeitos, não se atentariam.

Buscamos, também, identificar sobre as contribuições desses Estágios Supervisionados para o processo de identificação profissional com a docência dos sujeitos. Nesse ponto, foi evidenciado que as ações voltadas ao planejamento das aulas, à observação da escola e da sala de aula.

As contribuições do momento da regência remetem à apropriação de saberes a docência na dimensão da sala de aula. Por exemplo, aprender a lidar com os alunos, aprender qual deve ser a postura do professor de Matemática, apropriar do conteúdo matemático com vistas no ensino do mesmo. Essas contribuições proporcionaram aos sujeitos um momento de formação profissional e colaboraram para que mudassem seu olhar de alunos para professores.

Outra contribuição da regência, foram as relações estabelecidas entre os pares no processo de estágio. Os sujeitos atribuem relevância às orientações que receberam dos professores-formadores dos Estágios Supervisionados. Para eles, os direcionamentos que recebiam geravam neles uma aprendizagem e melhor visibilidade de sua atuação como futuros professores em sala de aula. Isso evidencia que, as relações que visavam orientar os sujeitos eram bem vistas por eles. Mesmo sendo avaliados, compreenderam que nos Estágios Supervisionados poderiam se aperfeiçoar cada vez mais a partir do que recebiam dos professores-formadores dessas disciplinas. Nesse ponto, evidenciamos uma construção de identidade a partir das trocas entre esses pares.

A elaboração deste relatório final foi contribuinte para discussões sobre a experiência vivenciada nos Estágios Supervisionados. Uma das contribuições refere-se aos sujeitos conhecerem outras realidades diferentes da realidade que eles vivenciaram em sua regência. Ao apresentarem o relatório, ouviam os colegas relatando como foi sua experiência e isso fez com que os sujeitos pensassem sobre as variadas situações que podem enfrentar na sala de aula.

Nossa pesquisa evidenciou que o processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática é permeado pelas dimensões da teoria da relação com o saber, visto que, os saberes que constituem esse processo nos remete às relações epistêmica, identitária e social com esses saberes. Nos Estágios Supervisionados, a maneira como os estagiários relacionam os saberes experienciais com os saberes específicos e pedagógicos, nos mostra como esses saberes estão imbricados, produzindo sentido e significados à docência e aos Estágios. Com isso, o processo identitário se constitui

Assim, os Estágios Supervisionados em Ensino de Matemática da UFS/SC, implicaram de maneira positiva no processo de identificação profissional dos sujeitos com a docência em Matemática, pois em todos os momentos, viram oportunidades em refletirem sobre a docência. Além disso, se constituíram como campo no qual, crenças e concepções, saberes específicos e pedagógicos se entrelaçaram, imbricados numa dinâmica de construção, reconstrução, desconstrução e questionamentos.

Desse modo, e diante das políticas públicas que objetivam sistematizar a formação de professores no Brasil, com um caráter tecnicista apontamos na direção contrária. Nossa pesquisa evidenciou que muito além de técnicas e de métodos de ensino da Matemática, a formação de professores deve considerar os aspectos identitários do professor. Aspectos esses, que demonstram que o professor, como sujeito, autor e ator de sua prática deve ser devidamente preparado para os desafios cada vez mais evidentes da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. **Professores de matemática do estado de Sergipe: formação, concepções e perspectivas** / Coordenação: Eva Maria Siqueira Alves. --- São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. 2009.
- ANTUNES, F. C. A. **A relação com o saber e o estágio supervisionado em matemática.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática)-Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado.** 2a. edição. (1999).
- BURKERT, R. S. **Professores que somos, educadores que queremos ser: reflexões sobre o processo de formação inicial do professor de matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde). Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: 2012.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. **Viver e construir a profissão docente**, p. 21-50, 1997.
- CARVALHO, D. F. **O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciando em querer ser professor de matemática.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2008.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber, p. 23-34. **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** Organização: Raquel Lazzari Leite Barbosa. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Revista Perspectiva**, v. 20, n. especial, jul./dez. 2002.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DAUANNY, E. B. **O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de matemática para a educação básica: entre o proposto e o vivido.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DUBAR, C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. al. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** 1997.

ETCHEVERRIA, T. C.; FELICETTI, V. L. Formação do professor de Matemática: prática de ensino no contexto da escola. **Formação@ Docente**, v. 8, n. 1, p. 44-57, 2016.

FERREIRA, C. M. D. S. **Um estudo exploratório da construção de saberes docentes provenientes de interações discursivas no estágio curricular.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte). 2009.

FIorentini, D. et al. **Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira.** 2002.

FIorentini, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, v. 3, n. 1, 1995.

FIorentini, D.; CASTRO, F. C. de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas: Mercado de Letras, p. 121-156, 2003.

FIorentini, D.; OLIVEIRA, A. T. de C. C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

FIorentini, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

GATTI, B. A. et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 215-234, 2009.

GATTI, B. A. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. Junqueira & Marin Editores. Campinas, SP, **XVI ENDIPE: UNICAMP**, 2012.

GATTI, B. A. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. **Em Aberto**, v. 6, n. 34, 2011.

GATTI, B. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil.** Fundação Victor Civita, 2014.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. **A gestão da aula universitária na PUCRS.** Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 35-42, 2008.

GUIDINI, S. A. **O futuro professor de matemática e o processo de identificação com a profissão docente**: estudo sobre as contribuições da prática como componente curricular. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2010.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Papirus Editora, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1986.

MAGALHÃES, A. P. de A. S. **O estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de matemática da universidade estadual de Goiás**: uma prática reflexiva? Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MAZZOTTI, A. J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

MELO, M. V. **As práticas de formação no estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática**: o que revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras na década 2001-2010. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOTA, H. D. F. **Desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática na exploração de um acaso multimídia na perspectiva do Ensino Exploratório**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

NÓVOA, A. **Dicionário de educadores portugueses**. Edições Asa, 2003.

NÓVOA, A. et al. A imprensa de educação e ensino. **Educação em Revista** – A imprensa periódica e a educação. São Paulo: Escrituras, p. 11-32, 1997.

NÓVOA, A. et al. Vidas de professores. *American Sociological Review*, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1995.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2007.

OLIVEIRA, L. G. de. **A construção da profissionalidade dos docentes de matemática na voz do professor iniciante**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Unisantos, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2012.

PROENÇA, M. C. de. **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, Faculdade de Ciências, 2012.

SILVA, J. do S. C. da. **Práticas de formação da EJA: as vozes entrecruzadas de professores de matemática e de licenciandos no estágio supervisionado**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, D. da S. **A relação com saber: professores de matemática e práticas educativas no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2009.

SOUZA, D. da S. **O universo explicativo do professor de matemática ao ensinar o teorema de Tales: um estudo de caso na rede estadual de Sergipe**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo. 2015.

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

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TEIXEIRA, B. R. **O estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de matemática: uma análise a respeito da identidade profissional docente**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina: 2013.

TEIXEIRA, B. R. **Registros escritos na formação inicial de professores de matemática: uma análise sobre a elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. de C. T. **O estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática: um panorama de pesquisas brasileiras**. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 15, n. 1, 2013.

ZIMMER, I. **Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente em discussão**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PESQUISAS MAPEADAS

ANTUNES, F. C. A. **A relação com o saber e o estágio supervisionado em Matemática.** 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática)-Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ALMEIDA, Ana Paula Silva de. Experiência e concepção do currículo de formação de professores de Matemática: um estudo a partir dos 'atos de currículo' no contexto da UESB - Jequié. 2013. dissertação (programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2013.

ALMEIDA, Rafael Neves. Modelagem matemática nas atividades de estágio: saberes revelados por futuros professores. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ANDRADE, José Antônio Araújo. O estágio na licenciatura em matemática: um espaço de formação compartilhada de professores. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BURKERT, Rogério Sacramento. Professores que somos, educadores que queremos ser: reflexões sobre o processo de formação inicial do professor de matemática. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: 2012.

CARNEIRO, Magali Gomes da Silva. As possíveis influências das experiências da prática na cultura docente dos futuros professores de matemática. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2009.

CARVALHO, Alex Medeiros de. Significados do trabalho coletivo no processo de formação inicial de docentes em educação Matemática Digital. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

CARVALHO, Diego Fogaça. O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciando em querer ser professor de matemática. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina: 2012.

CEDRO, Wellington Lima. (2008). O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo.

DAUANNY, Erika Barroso. O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de matemática para a educação básica: entre o proposto e o vivido. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FELDKERCHER, Nadiane. O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de Matemática da UFPel. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FERREIRA, C. M. D. S. Um estudo exploratório da construção de saberes docentes provenientes de interações discursivas no estágio curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte). 2009.

FERREIRA, Viviane Lovatti. O processo de disciplinarização da metodologia do ensino de matemática. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio. Perscrutando diários de aulas de matemática do estágio supervisionado da licenciatura em matemática: reorientando histórias e investigações. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

GUIDINI, S. A. O futuro professor de matemática e o processo de identificação com a profissão docente: estudo sobre as contribuições da prática como componente curricular. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2010.

KRAUSE, Ester Vellar; RIOS, Diogo Franco. O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura de Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

LIMA, José Ivanildo O estágio supervisionado na licenciatura em matemática: possibilidades de colaboração. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, 2008.

MAGALHÃES, Ana Paula de Almeida Saraiva. O estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de matemática da universidade estadual de Goiás: uma prática reflexiva? Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MATIAS, A. da S. Os estágios supervisionados e prática de ensino à luz das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGCEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

MELO, Marisol Vieira. As práticas de formação no estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática: o que revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras na década 2001-2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

MILANI, Raquel. O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa. História de vida e formação docente: o estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

MOTA, Helen Dabiani Frioli. Desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática na exploração de um acaso multimídia na perspectiva do Ensino Exploratório. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

OLIVEIRA, I. M. Formação de Professores de Matemática: Um Olhar Sobre o Estágio Curricular Supervisionado. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Lilian Gonçalves de. A construção da profissionalidade dos docentes de Matemática na voz do professor iniciante. Dissertação de Mestrado. Unisantos, 2009.

PROENÇA, Marcelo Carlos de. 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, Faculdade de Ciências, 2012.

RODRIGUES, Karina de Cássia. A formação inicial e a contribuição do estágio supervisionado: um estudo com alunos do curso de licenciatura em matemática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROMA, José Eduardo. As Representações Sociais dos Alunos da Licenciatura em Matemática sobre a Profissão Docente. Tese (Doutorado em Educação Matemática). 250 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática/PUC-SP. São Paulo, 2010.

SILVA, Jáderson Cavalcante da. Influência de fatores significativos para o estágio supervisionado na licenciatura em matemática no município de Fortaleza/CE – UFC. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

SILVA, Jeane do Socorro Costa da. Práticas de formação da EJA: as vozes entrecruzadas de professores de matemática e de licenciandos no estágio supervisionado. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Maria R. A. da. Refletindo a partir da prática: contribuições da formulação e resolução de problemas matemáticos no Estágio Supervisionado. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2015.

SILVA, Maria Marta da. A apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica por professores de matemática em formação inicial. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo. Registros escritos na formação inicial de professores de Matemática: uma análise sobre a elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo. O Estágio Supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática: uma análise a respeito da identidade profissional docente. 2013. 184 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina: 2013.

VIEIRA, Renato Fundão. Prática de ensino e estágio supervisionado na Licenciatura de Matemática em narrativas de professoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2016.

ZIMMER, Iara. Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente em discussão. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) estudante

Este Termo de Consentimento Livre Esclarecido autoriza Monica Teles Santos de Oliveira e Denize da Silva Souza, enquanto pesquisadoras, a coletar dados sobre sua relação com os Estágios Supervisionados na licenciatura em Matemática, considerando a pesquisa intitulada “A construção da identidade profissional dos futuros professores de matemática: um estudo a partir dos Estágios Supervisionados” que está vinculada à linha de pesquisa Currículo, didática e métodos de ensino das ciências naturais e matemática no mestrado do Programa de Pós graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe – PPGECIMA/UFS. O objetivo da pesquisa é analisar como os Estágios podem contribuir para a construção da identidade profissional docente nos licenciandos em matemática.

Vale ressaltar que os riscos durante a coleta das informações nesta pesquisa, por meio da produção de mapas mentais, textos dissertativos e a cessão de entrevistas em grupo e individual, são mínimos, podendo apresentar alguns aspectos desconfortáveis devido ao fato de o estudante estar sendo observado.

Como benefícios, esta pesquisa pretende contribuir para uma reflexão acerca da identidade profissional docente evidenciando que essa identidade é um elemento relevante no processo formativo do professor. Dessa forma, sua colaboração para obtenção de informações que possam auxiliar esta pesquisa é relevante e fica o compromisso do sigilo de sua identidade. O estudante poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, não sendo obrigatória sua permanência durante o processo de coleta de dados.

Monica Teles Santos de Oliveira

Autorizo a aluna Monica Teles Santos de Oliveira, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, e a professora Dra Denize da Silva Souza a utilizarem, parcial ou integralmente, as minhas informações apresentadas durante o processo de coleta de dados, para fins de sua pesquisa, podendo divulgá-las em publicações, congressos e eventos da área com a condição de que seja garantido o meu anonimato no relato da pesquisa.

NOME: _____

RG: _____

TELEFONE: _____

EMAIL: _____

São Cristóvão/SE, ____ de _____ de 2018.

ASSINATURA: _____

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS

DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA - DMA


**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA Ao Comitê de Ética em Pesquisa da
Universidade Federal de Sergipe – (CEP-UFS).**

Eu, _____, chefe do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Sergipe, do campus de São Cristóvão/SE, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Monica Teles Santos de Oliveira, aluna de Mestrado do Programa de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe – UFS, a desenvolver a pesquisa intitulada **“O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES COM A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM BASE NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS”**, sob orientação da Professora Doutora Denize da Silva Souza.

Declaro conhecer a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas para pesquisa com seres humanos indica que “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. No entanto, gostaríamos de ressaltar que os riscos durante a coleta das informações nesta pesquisa, por meio da produção de mapas mentais, textos dissertativos e a cessão de entrevistas são mínimos, podendo se caracterizar por alguns aspectos desconfortáveis aos estudantes devido ao fato de estarem sendo observados e escrutinados.

A participação neste estudo consistirá na participação para confecção dos mapas mentais e da produção dos textos durante as aulas do Estágio Supervisionado III, bem como respondendo às perguntas das entrevistas semiestruturadas. A minha colaboração será de muita importância para a pesquisa, e estou ciente que tenho o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem causar nenhuma penalidade e nenhum prejuízo.

A pesquisa não envolve experimentos, e serão obedecidos todos os preceitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi registrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe. Se houver alguma dúvida em relação ao estudo, poderei entrar em contato com a pesquisadora, por e-mail: monicateles00@gmail.com ou por telefone (79) 988737910, como também, com a orientadora pelo e-mail: denize.souza@hotmail.com. Desde já, agradeço a sua colaboração.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição na qual será desenvolvida a coleta de dados do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

 Local

 Data

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe – (CEP-UFS).

Eu, _____, chefe do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe, do campus de São Cristóvão/SE, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Monica Teles Santos de Oliveira, aluna de Mestrado do Programa de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe – UFS, a desenvolver a pesquisa intitulada **“O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES COM A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM BASE NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS”**, sob orientação da Professora Doutora Denize da Silva Souza.

Declaro conhecer a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas para pesquisa com seres humanos indica que “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. No entanto, gostaríamos de ressaltar que os riscos durante a coleta das informações nesta pesquisa, por meio da produção de mapas mentais, textos dissertativos e a cessão de entrevistas são mínimos, podendo se caracterizar por alguns aspectos desconfortáveis aos estudantes devido ao fato de estarem sendo observados.

A participação neste estudo consistirá na participação dos estagiários na confecção de mapas mentais e na produção dos textos durante as aulas do Estágio Supervisionado III, bem como respondendo às perguntas das entrevistas semiestruturadas. A colaboração desses estagiários será de muita importância para a pesquisa, e estarão cientes que terão o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem causar nenhuma penalidade e nenhum prejuízo.

A pesquisa não envolve experimentos, e serão obedecidos todos os preceitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi registrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe. Se houver alguma dúvida em relação ao estudo, poderei entrar em contato com a pesquisadora, por e-mail: monicateles00@gmail.com ou por telefone (79) 988641815, como também, com a orientadora pelo e-mail: denize.souza@hotmail.com.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição na qual será desenvolvida a coleta de dados do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Local

Data

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA-PPGCIMA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

**ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO****“O PAPEL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE ATUAL”**

O papel do professor é fundamental dentro da escola e reflete na sociedade inquestionavelmente. Segundo algumas concepções, para que esse profissional compreenda esse papel é necessário o conhecimento a respeito de sua identidade profissional. Segundo Pimenta (1996, p.76), “[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.” Nesse contexto, é possível fazer uma reflexão a respeito do papel do professor na sociedade atual. Você como futuro professor matemática pode apresentar suas considerações, com o intuito de contribuir com esta pesquisa, para isso, redija um texto dissertativo no qual você possa discutir a respeito do papel do professor na sociedade atual. Desde já, agradecemos a colaboração.

APENDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
PPGECIMA/UFS



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Apresentação ao entrevistado

Prezado/a aluno/a,

Esta entrevista tem o cunho de coletar dados para a pesquisa de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, que estou realizando pelo PPGECIMA/UFS, intitulada “**O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES COM A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM BASE NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**”. Para tanto, serão administradas algumas questões sobre os Estágios Supervisionados que você cursou ao longo de sua formação inicial.

Inicialmente, gostaria que você também se apresente, se desejar dando um pseudônimo, para codificar os resultados. As respostas serão apresentadas no texto, na íntegra ou parte delas, sendo respeitado o sigilo de sua identidade.

Desde já, juntamente com minha orientadora, agradecemos sua disponibilidade colaboração com a pesquisa.

Identificação:

Nome (pseudônimo) _____ Período que está cursando ____

Tem ou não outra formação superior: sim () não (). Qual? _____

Roteiro de questões

1. Como funciona a lógica dos Estágios Supervisionados no seu curso? Você concorda? Dá para me dizer por quê?
2. Existem disciplinas anteriores que precisam realmente serem cursadas antes dos Estágios Supervisionados? Quais que você apontaria?
3. Dentre essas que você citou, qual(is) dela(s) tem maior importância para o Estágio? Em que aspecto contribui mais?

4. Então, para você, qual é mesmo o sentido de haver três estágios no curso de licenciatura em Matemática? Acha pertinente? Por quê?

QUESTÕES COMPLEMENTARES, conforme a resposta:

Você acha mesmo necessário? Qual tipo de aprendizagem que se torna mais marcante?

5. Quando você cursou o Estágio Supervisionado 01, foi qual período? Demorou alguns semestres para fazer os outros Estágios (02 e 03) ou foi possível cursá-los nos semestres seguintes? Pode me explicar o porquê da sua resposta?

6. Ao cursar os Estágios você já tinha experiência com a sala de aula ou os Estágios marcaram seu primeiro contato com a sala de aula, na qualidade de professor?

QUESTÕES COMPLEMENTARES, conforme a resposta:

Ter a experiência em sala de aula é diferente quando vai para o Estágio Supervisionado? Por quê? O que você diz dos colegas que nunca tiveram o exercício da docência e o Estágio é o seu primeiro contato?

Se o Estágio foi sua primeira experiência em sala de aula, como foi para você, sair como aluno do ensino fundamental ou do ensino médio e voltar como professor, em um desses níveis? Para você, o que muda exatamente?

7. Ao cursar os Estágios Supervisionados, o que mais marcou para você?

8. Estou pesquisando sobre a identidade profissional em relação ao futuro professor de Matemática. Qual a sua compreensão a respeito dessa identidade profissional?

9. Dentro das concepções teóricas que você estudou nos Estágios de seu curso, como você considera que deve ser a identidade de um professor de Matemática que está se formando agora?

QUESTÕES COMPLEMENTARES: Você concorda com a teoria que é trabalhada no Estágio 01? Ela dá suporte para ir à sala de aula, tanto no Estágio 02, como no Estágio 03? Por quê?

10. Então, para você, qual é mesmo o significado de cada um dos Estágios Supervisionados para sua formação em matemática? Dá para dizer, qual deles você viu maior significância nesse processo de formação?

11. Há programas no seu curso que colaboram com o processo de formação ou mesmo com os Estágios. Você teve oportunidade de participar de um deles?

QUESTÕES COMPLEMENTARES, conforme a resposta:

Em que mais contribuiu para cursar os Estágios?

Em qual dos Estágios, o programa contribuiu mais?

Pode contar como foi sua experiência na participação do(s) programa(s) citado(s)?

12. Você já respondeu muitas coisas até agora, mais ainda fico pensando como você realizou cada um dos Estágios. Será que você pode caracterizar cada um deles, descrevendo sua experiência para que eu entenda melhor este seu processo?

13. Dentro do que você foi respondendo, surge uma nova inquietação nesse processo. Para você, qual é o papel do professor supervisor, aquele que ministra as disciplinas de Estágio? É uma figura importante? É uma figura que contribui ou não quando faz o acompanhamento nas aulas durante a regência no campo de estágio?

QUESTÕES COMPLEMENTARES: Em geral, quais as orientações que esses professores de Estágios passam para os futuros professores? Você acredita que os Estágios devem acontecer sem a supervisão de um professor do curso de Licenciatura? Por quê?

14. Agora em relação ao professor regente, o/a professor/a titular da turma de estágio. Como você entende que devem atuar para contribuir com o trabalho do estagiário? Foi assim que aconteceu contigo, tanto no Estágio 02, como no Estágio 03? Conte-me a experiência de cada Estágio.

15. Quanto ao papel da gestão da escola. Como a figura do coordenador pedagógico da escola campo ou da direção, atuou nos momentos dos Estágios? Como aconteceu com você, ao fazer os Estágios 02 e 03?

16. Nos Estágios Supervisionados, sempre recebemos instrumentos que são obrigatórios para a elaboração e execução, como planos e relatórios, não é verdade? Então, tenha um pouco de paciência, mas farei outras perguntas. Já estou finalizando.

a) Para você, qual o sentido, qual a importância sobre esses instrumentos? O que conseguiu aprender com eles?

b) Receber um guia ou um roteiro para fazer as observações, por exemplo, foi positivo ou negativo? Poderia começar a regência sem observar antes a turma?

c) Elaborar planos de aula se faz necessário? Por quê? Durante o momento de sua regência, houve mudanças de planos? Se não tivesse planejado seria melhor? Que importância você atribui ao professor que faz planejamento? Para aqueles que não planejam, o que você me diz?

d) Para finalizar, conte-me sobre os relatórios. Qual o prazer em apresentá-los? Em algum dos Estágios, quando os estagiários finalizam e entregam os respectivos relatórios, o professor supervisor faz Seminários de apresentação? Como foi esta experiência de contar sobre a regência de classe?

17. Última pergunta: Fazer Estágio Supervisionado contribui para construir uma identidade profissional? Como?

18. Você considera que sua experiência nos estágios poderia se diferente se fossem feitos individualmente?

19. Tem algo que você considera relevante sobre Estágio Supervisionado que não questionei e gostaria de acrescentar?

Mais uma vez, agradecida pela colaboração.

ANEXOS

ANEXO B

ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE MATEMÁTICA DO PROFESSOR SUPERVISOR TÉCNICO (PROFESSOR REGENTE)

Caro estagiário,

Este roteiro é uma sugestão para melhor observar as aulas de matemática na turma em que irá realizar seu Estágio de Observação.

A partir das considerações levantadas durante as aulas teóricas, seguem os aspectos vistos como relevantes a serem notificados. Contudo, é válido registrar situações a mais do que as aqui sugeridas como atitudes, questionamentos ou quaisquer situações que considerem fundamentais, independentemente do que for proposto aqui neste roteiro.

Atenção! É importante CARACTERIZAR CADA AULA OBSERVADA.

CRITÉRIOS PARA O ROTEIRO

1- A estrutura interna da sala de aula

[Iluminação, ventilação, condições do quadro; disposição das carteiras e birô do professor etc.]

2- A chegada do/a professor/a em sala e o início da aula

[A forma como o/a professor/a inicia a aula e como os alunos reagem, encontram-se na sala, chegam atrasados, conversam etc.]

3- Reações apresentadas pelos alunos em relação ao conteúdo matemático que estiver sendo abordado pelo/a professor/a durante a aula

[Dificuldades, participação ativa, apatia, questionamentos, atenção, dispersão (conversas paralelas, entra e sai sem solicitar permissão, uso de celular)]

4- O conteúdo e objetivo(s) da aula

[O/A professor/a entrega o planos aos residentes? Eles têm conhecimento sobre o que será abordado na aula? A aula é continuidade do assunto ou é uma aula de introdução a um novo conteúdo?]

5- A relação entre professor/a e alunos

[O/A professor/a questiona, chama atenção dos alunos, fica atento/a àqueles que estão dispersos, dirige-se apenas aos que prestam atenção, circula pela sala, fica apenas em um lado da sala, brinca todo tempo com os alunos, conversa com alguns alunos dando-lhes mais atenção, trata de outros assuntos fora do contexto e acaba deixando o conteúdo matemático em segundo ou último plano, por quê?, distrai-se com o celular etc.]

6- A aula é interrompida por terceiros ou fatores externos

[ficar atento aos fatores que externos que interferem no desenvolvimento da aula, alunos que ficam na porta ou no pátio chamando atenção dos colegas, pessoas que chegam para dar aviso ou fazer marketing, técnicos ou gestores que chegam para tratar de outros assuntos etc.]

7- Quanto à *práxis* do/a professor/a e sua didática, é importante registrar:

- Que conteúdo matemático está sendo ministrado nesta aula?
- A forma como o conteúdo matemático está sendo abordado nesta aula [Trata-se ou não de ser uma aula diferenciada? Que tipo de metodologia, dá para identificar? É uma abordagem

contextualizada? Por quê? Recursos didáticos são aplicados, de que forma, quais são esses recursos?)

OBSERVAÇÃO: É IMPORTANTE LEMBRAR QUE UMA AULA É CONSIDERADA DIFERENCIADA QUANDO É CONTRÁRIA AO TIPO DE ABORDAGEM – **explicação do conteúdo, exemplos, atividades de fixação.**

- Quais as tarefas são propostas pelo/a professor/a no decorrer da aula?
- Qual a técnica utilizada para resolver tais tarefas. Como as tarefas propostas são resolvidas (apenas no quadro, somente no caderno do aluno)? Quem as resolve (professor/a ou aluno(s))?

OBSERVAÇÃO: Quando é o/a professor/a quem apenas resolve as tarefas, esse ensino é centrado no/a professor/a, o aluno é reprodutor, ainda que participe da aula ou dite as respostas.

- Como o/a professor/a avalia o entendimento dos alunos na aula em relação às tarefas propostas?
- Em quais momentos da aula, fica evidente a participação dos alunos, como é esta participação? O que exatamente eles fazem?
- Quais alunos participam mais? Independe de estar sentados na frente, no meio ou no fundo da sala? É apenas um grupo? Eles ficam sentados próximos?
- De modo geral, como funciona esse sistema didático (relação professor/a-conteúdo-alunos)?

8- O livro didático adotado [usado pelo/a professor/a e/ou pelos alunos] em sala de aula [Destacar nomes dos autores, ano, edição, código do PNLD]

- Em quais momentos o livro didático é utilizado pelo/a professor/a e/ou alunos durante a aula?
- O/A professor/a segue orientações apresentadas no manual do professor?
- Os alunos têm um livro didático e o/a professor/a utiliza outro livro didático ou material elaborado por ele? Por quê?
- O/A professor/a desenvolve a aula seguindo a mesma estrutura do livro didático, ou seja, a sequência de organização em que os tópicos do conteúdo, dessa aula, está no livro didático?
- O/A professor/a só utiliza o livro didático para resolver as tarefas? Por quê?

9- A relação entre estagiário(s) e alunos da turma

[Como os alunos reagem a sua presença? Eles são indiferentes? Pedem ajuda nos momentos de resolver tarefas? O que eles esperam de você, estagiário? Há dialogo antes e após a aula? Quais alunos mantém esse diálogo, independe de quem apresenta dificuldades? Quem procura manter diálogo com você são alunos mais participativos na aula? São alunos mais extrovertidos e que até atrapalham a aula?]

10- Aspectos que mais chamaram a atenção durante a observação da aula

[pontuar aspectos que não foram apresentados nesse roteiro e que são relevantes para a aprendizagem dos alunos da turma; são relevantes para o desempenho didático no estágio; são relevantes para o professor/a e não foram observados pelo/a profissional].

ANEXO C

MODELO DE PLANEJAMENTO DE AULA

AULA N°	DATA: ___ / ___ / ___
TÍTULO:	
ANO/TURMA:	TEMPO PREVISTO:
OBJETOS DE CONHECIMENTO:	
OBJETIVO:	
ABORDAGEM(ENS) METODOLÓGICA(S):	
RECURSOS:	
PROCEDIMENTOS:	
1° MOMENTO:	
2° MOMENTO:	
3° MOMENTO:	
AVALIAÇÃO:	
REFERÊNCIAS:	

