

**ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO
INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA:
vivências do estágio supervisionado**
**SOME REFLECTIONS ON THE INITIAL TRAINING OF
THE MATH TEACHER: supervised stage**

Ilvanete dos Santos de Souza¹

Rodrigo dos Santos Ferreira²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a reflexão e debate centrados nas experiências oriundas da disciplina de Estágio Supervisionado II, ofertada pelo curso de Licenciatura em Matemática, de uma universidade do Estado da Bahia. As atividades ocorreram por meio da regência com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Pretende-se refletir e discutir sobre uma série de fatores relacionados à docência, tais como: as relações sociais em sala de aula, a relevância do planejamento, os limites e possibilidades de algumas metodologias, a importância da boa relação entre o domínio da matemática e o bom uso da didática em sala de aula, a relação professor/aluno, os entraves e contingências oriundos da experiência. Das considerações que puderam ser feitas do processo, é interessante mencionar o quanto a prática contribuiu para que muito dos estereótipos divulgados com relação à docência fossem, se não desmistificados, concebidos de forma mais real e mais clara. Além disso, foi também uma oportunidade de colocar em prática muito do que se discute em teoria na academia, evidenciando a necessidade da interdependência entre os componentes específicos, didáticos e pedagógicos para que o trabalho em sala de aula seja eficaz e fundamentado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação inicial; Matemática; Didática.

1. Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-(UFS). E-mail: ilvanetess@hotmail.com.

2. Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia - Campus IX. E-mail: ferreirarodrigosan@gmail.com.

ABSTRACT

This work had as its objective the reflection and debate centered on the experiences resulting from the subject of Supervised Internship II, offered by the degree course in Mathematics, from the University of the State of Bahia. The activities took place through the regency with a group of the 6th year of Elementary School II. The objective is to reflect and discuss a series of factors related to teaching, such as: social relations in the classroom, the relevance of planning, the limits and possibilities of some methodologies, the importance of the good relation between the domain of mathematics and the good use of didactics in the classroom, the teacher/student relationship, and the obstacles and contingencies arising from the experience. From the considerations that could be made on the process, it is interesting to mention how much this practice has contributed to the fact that much of the stereotypes divulged in relation to teaching were, if not demystified, conceived in a more real and clearer way. In addition, it was also an opportunity to put into practice much of what is discussed in theory at the academy, highlighting the need for interdependence among the specific, didactic and pedagogical components for classroom work to be effective and grounded.

Keywords: *Supervised Internship; Initial formation; Mathematics; Didactics.*

Introdução

Este relato é fruto das experiências do Estágio Supervisionado II, componente curricular obrigatório presente na matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia – Campus IX, que adquire o caráter de estágio supervisionado, executado em 90 horas, foi realizado com uma turma de 26 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal da cidade de Barreiras – BA. Nesse componente, o estagiário assume uma postura mais ativa em comparação ao que foi vivenciado no estágio anterior, Estágio de Observação, que por sua vez se limitou apenas à observação.

Houve uma mudança de perspectiva diretamente ligada à intervenção em razão de uma série de fatores e responsabilidades imersas no contexto da sala de aula, como: controle de classe, relação direta entre professor e aluno, professor corpo administrativo da escola, bem como abordagem metodológica no momento de mediar os conceitos, os critérios de avaliação que incidem diretamente no trabalho do estagiário e exigem uma postura crítica em relação à sua atuação, sendo todas essas vivências compartilhadas com professor regente da turma, bem como com o

professor da disciplina de Estágio Supervisionado. Pensar e refletir sobre sua própria prática são consequências e necessidades diretas desse tipo de experiência por meio da qual o aluno tem condições de desenvolver uma postura investigadora capaz de promover reflexões e tencionar mudanças no contexto em que atua (CARVALHO, 2012).

Tais exigências e implicações estão intimamente ligadas a um aspecto central de uma licenciatura, a formação docente. Neste estudo, ela é entendida como a apreensão de novos conhecimentos, habilidades e percepções que moldam e incidem diretamente no discurso, nos saberes e na atuação do professor, sendo esse processo influenciado por fatores pessoais, motivacionais, sociais e cognitivos-afetivos (FERREIRA, 2003 apud LIMA, 2008). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é entendido como uma dialética entre os conhecimentos prévios do professor (conhecimentos, crenças e experiências) e o que ele adquire por intermédio da prática, gerando novos conhecimentos (IBID).

Em diversos momentos, houve a necessidade de se adotar outras metodologias, tendo-se por base as respostas da turma, que foi muito importante para a realização de adaptações em relação à proposta de resolução de atividades em grupo e aplicações de certas dinâmicas com o propósito de incentivar a participação mais efetiva da classe. Além disso, a própria relação com a turma (forma de intervir, de chamar a atenção e interagir de forma geral) também precisou ser ajustada em âmbito geral, bem como com alunos específicos, tendo em vista algumas questões como dificuldade de interação, inquietude, rebeldia e sensibilidade apresentadas por alguns.

Nesse sentido, a autorreflexão constante sobre todo o processo é indispensável no trabalho docente. Almeida e Pimenta (2014) apontam a pesquisa como uma possibilidade oriunda desse tipo de experiência, uma vez que permite a ponderação e análise do contexto em que se está inserido, dando condições para compreensão e problematização das situações observadas. Nesse âmbito, Garcia (2011) aponta o conceito de “prática pedagógica reflexiva” que remete a um exame contínuo que o profissional faz da própria prática tendo por base o conhecimento que já possui para gerar interrogações a respeito do contexto educacional como forma de gerar um novo conhecimento pedagógico o que, conforme proferido, define a formação docente. Para a autora:

O professor pesquisador é um professor reflexivo: reflete sobre a sua própria prática pedagógica, passando a buscar subsídios que ajudem a compreender e a enfrentar os problemas e os desafios do trabalho docente; a reflexão reveste-se de caráter sistemático e vale-se de contribuições teóricas que permitem ultrapassar as interpretações e soluções baseadas exclusivamente no senso comum. (GARCIA, 2011, p. 20)

Enxergar o estágio como campo de pesquisa é uma forma de explicitar e incentivar autonomia profissional e intelectual que tem como principal relevância a criação de um ambiente (transitado por escola e universidade) no qual a ação pedagógica está permanentemente sendo discutida em um coletivo (LIMA, 2008). Este mesmo autor ainda, citando Gonçalves (2006), reitera a existência de um novo paradigma para o estágio curricular em matemática no momento em que está deliberadamente associado à pesquisa, tal como apontado por Almeida e Pimenta (2014), pois ela tende a redimensionar as práticas e teorias docentes, reproduzindo e revitalizando os saberes da ação pedagógica e valorizando novos saberes frutos de tais discussões coletivas entre professores e futuros professores no âmbito da escola e da universidade.

Tais adaptações feitas, tendo-se por base o senso crítico sobre a prática docente, chamam a atenção para a importância não apenas do planejamento didático, como também para sua flexibilidade. Pensar previamente uma sequência didática trançando objetivos, métodos e critérios de avaliação prévios são essenciais. Todavia, é necessário ainda estar atento às adequações necessárias, em razão da heterogeneidade existente nos sistemas de ensino pautada tanto nas condições de trabalho (ambiente e acesso a recursos), como também na recepção e necessidades dos próprios alunos.

Estágio: teoria e prática

Outro fator importante nesse processo foi a necessidade de articulação entre o que é trabalhado na academia nas disciplinas pedagógicas e específicas com o que foi vivenciado e exigido durante a prática do estágio. Pimenta e Lima (2011), por exemplo, enaltecem bastante a necessidade de articulação entre os componentes teóricos e práticos nas licenciaturas, uma maneira de formar profissionais críticos e conscientes

sobre sua própria prática, capazes de tomar decisões fundamentadas com pretensões transformadoras de acordo com as exigências do ambiente. A forma de lidar com determinados alunos mais agitados ou mais omissos, por exemplo, são consequências diretas do que foi discutido não só na graduação, mas, sobretudo, na própria prática.

A contribuição das disciplinas centradas na matemática pura e aplicada é imediata, haja vista que, mesmo com as devidas adaptações e contextualizações em vista da série trabalhada, são elas que fundamentam e formulam a fala, os argumentos e a capacidade de resposta do professor. Fiorentini e Oliveira (2013), ao discutirem sobre o lugar das matemáticas na licenciatura em matemática, apontam como primordial a necessidade de se conhecer a prática social do educador matemático. Nesse sentido, Vilela (2007) realça a pluralidade da matemática e como dependem do contexto em que se está inserido.

Florentini e Oliveira (2013) destacam a importância de o professor conhecer com profundidade e diversidade a matemática como prática social no sentido científico e cotidiano. Eles consideram que é importante ter conhecimento de demonstrações formais dos objetos matemáticos, além de ter em mente a existência de procedimentos, não necessariamente axiomáticos e formais, que podem ser considerados mais acessíveis aos alunos por meio dos quais possam construir argumentos e verificações que os ajudem a compreender e experimentar o processo de construção de um dado conceito de forma aceitável matematicamente para alunos do Ensino Fundamental II, por exemplo. Já a diversidade matemática remete à relevância de se “conhecer sua epistemologia e história, sua arqueologia e genealogia, sua linguagem e semiose e sua dimensão político-pedagógica no desenvolvimento das pessoas e da cultura humana” (FIORENTINI e OLIVEIRA, 2013, p. 925).

A regência, como já mencionado, traz para o graduando uma série de responsabilidades que exigem tato, sensibilidade, embasamento e articulação interpessoal. Certamente não é um tipo de prática que funciona, em toda a sua magnitude, caso o estagiário esteja desprovido de alguma dessas qualidades. Carvalho (2012), por exemplo, fez um trabalho interessante ao esquematizar uma série de elementos que devem ser precavidos, observados e realizados em sala de aula. A importância da relação com a turma, a questão do respeito e opções metodológicas são fatores que a autora esclarece. Em diversos momentos da experiência,

foram necessárias certas adaptações metodológicas para garantir o bom andamento das aulas, em razão de determinada mudança de abordagem em comparação à da professora regente, sempre se valorizando a maior participação dos alunos, conforme exposto com mais detalhes a seguir, além de aplicações de determinadas dinâmicas, a depender das necessidades da turma.

O contexto da sala de aula e a professora regente

Um primeiro aspecto interessante dessa experiência veio com a divergência entre a didática da professora com a qual foi adotada durante o período de estágio. Não que tenha sido algo muito contrastante e exponencialmente evidente, mas houve de fato determinados aspectos característicos elucidados na mudança de intervenção. Em nenhum momento, o foco sobre esse fator tem por propósito valorizar uma prática em detrimento de outra, mas sim discutir dentro do que foi pregado, a priori, com base em Almeida e Pimenta (2014) e Carvalho (2012), sobre a própria prática e no que foi observado.

Além disso, nos primeiros momentos dedicados à observação da aula da professora regente, foi dada atenção à forma como ela compunha sua aula, sua metodologia, como interagia com a classe e de que forma esses fatores poderiam ser mesclados, incorporados e adaptados quando a regência fosse efetivada, uma forma de já estabelecer uma postura e personalidade docente pautada na realidade da escola e nas necessidades dos alunos, ambas de conhecimento da professora regente (ALMEIDA E PIMENTA, 2014).

A regente atua nesta escola onde ocorreu o estágio há quatro anos, com cerca de 20 anos de experiência no Ensino Fundamental II e Superior, nos setores privado e público, sendo que há dez anos trabalha com a disciplina de Matemática. Durante o período de observação, foi bem evidente o quanto suas atitudes e didática diante da classe influenciavam em seu comportamento e participação. Mesmo sendo gentil e prestativa fora da sala de aula, no momento em que assumia a classe adotava uma postura mais firme, séria e indiferente a ponto de sempre conter e reclamar de qualquer ação ou evento que atrapalhasse ou não estivesse dentro daquilo que era proposto ou esperado por ela nesse contexto. Qualquer

tipo de conversa, burburinho e circulação em sala de aula, por exemplo, eram fortemente repreendidos pela regente.

A esse respeito, Silva (2004) reitera que muitas vezes o silêncio é tido, por algumas escolas, como pré-requisito para a disciplina e ordem em sala de aula, o que considera um equívoco, defendendo que as crianças aprendem se movimentando, uma junção de pensamento e ação. A implicação disso no trabalho do estagiário está justamente no tipo de relação que foi pregada durante a experiência, pois uma das conversas iniciais com a turma foi pautada justamente na natureza do contrato pedagógico, respeito e retorno da fala um do outro (tanto professor/aluno, quanto aluno/aluno), sem a necessidade de gritos e frequentes repreensões.

Um dos fatores que justificam tal divergência está centrado nas personalidades de cada um (estagiário e docente). Morales (1999), por exemplo, discorre sobre como tal personalidade pode afetar tanto na abordagem metodológica do professor, quanto na recepção e retorno dos alunos. Segundo o autor, há certos traços próprios de cada um que são mais mal avaliados (como professores mais neuróticos, dominadores e distantes) quando comparados com outros (professores mais flexíveis e próximos). Afirma, todavia, que mais importante que focar em tais características de personalidade, é importante focar nas atitudes, o que torna possível um planejamento eficaz e uma aula promissora.

É necessário levar em conta, porém, que, além da turma em questão, a professora lecionava em outras turmas do 6º ano na escola, com cerca de 30 alunos em cada uma delas. As salas de aula não dispunham de mesas e qualquer sistema de refrigeração, salientado que as aulas eram no turno vespertino em uma cidade cujo calor é acentuado. Fatores relacionados à estrutura afetam tanto o rendimento da turma, quanto a aula do professor (KOWALTOWSKI et al. 2002). Esse argumento é empregado por conta do indiscutível maior desgaste físico e emocional da professora quando posto que o estagiário assumiu a responsabilidade de apenas uma turma, além de outros fatores como superlotação da sala de aula, alunos problemáticos, pouco tempo e muito trabalho, dentre outros (SILVA, 2004).

Morales (1999) ressalta a importância da maneira como realizamos nosso trabalho ao invés de como somos. Ele argumenta que o primeiro é mais fácil de controlar, ao passo que o segundo é mais complicado para se fazer alguma mudança, enfatizando o direito de cada um ser diferente,

além é claro de outros fatores externos que influem no planejamento e execução das aulas. Retomando o aspecto pertinente às condições estruturais da sala de aula, é importante salientar que o trabalho do estagiário também foi afetado por tais fatores.

Kowaltowski et al. (2002) desdobram alguns fatores arquitetônicos e ambientais que influenciam diretamente no contexto da aula, tais como a acústica, apontando ser esse um fator problemático, uma vez que ruídos externos muitas vezes interferem no ritmo da aula, algo notado com frequência na escola onde foi realizado o estágio, em que eram comuns gritos e demais perturbações nos corredores, principalmente nos horários próximos aos intervalos e do fim do turno.

A relação e recepção dos alunos durante o estágio supervisionado

A escola em que foi realizado o estágio é relativamente nova no município sendo que, de acordo com seu PPP (2015), foi fundada no ano de 1996. Ainda de acordo com o documento, tem capacidade para 2.000 alunos, atendendo do 6º ao 9º ano, além da Educação para Jovens e Adultos (EJA), sendo cerca de 80% deles oriundos de famílias de classe baixa que participam do programa bolsa família e tem renda *per capita* de até meio salário mínimo. Os alunos do 6º ano, com os quais foi realizado o estágio, tinham faixa etária entre 11 e 14 anos. O documento esclarece ainda que eles apresentam dificuldades de aprendizagem em elementos relacionados à leitura, escrita, interpretação e cálculo.

Propor um ambiente pautado em uma participação mais efetiva da turma certamente trouxe benefícios, mas não esteve isento de certos entraves, tais como a falsa sugestão de uma liberdade exacerbada interpretada por alguns alunos.

Certo Aluno A, por exemplo, apresentava, no início, um comportamento agressivo e rebelde. Esses alunos problemáticos são tidos como aqueles que possuem supostos “distúrbios psico-pedagógicos” de natureza cognitiva ou comportamental, ambos os fatores justificariam seu fracasso escolar. Aquino (1998) afirma que atribuir o sucesso de uns à didática da aula e o fracasso de outros a questões inerentes somente aos alunos

é um erro, tomando como necessário que o professor assuma certas responsabilidades. Nesse sentido, propositalmente, certas perguntas eram direcionadas a tal Aluno A justamente com o propósito de inseri-lo no contexto da aula e atribuir-lhe certas responsabilidades, configurando-se como mudança de dinâmica com intuito de conquistar seu interesse.

Isso não significa que os resultados dessa abordagem tenham surgido imediatamente, todavia foi possível observar que, assim que o aluno percebeu que estava ganhando mais atenção por sua participação do que pela repreensão em relação à sua imprudência, ele passou a se preocupar mais em acertar a resposta de uma pergunta direcionada exclusivamente a ele, ou mesmo de ajudar em sala na hora de organizar grupos ou distribuir atividades à classe. Muitos alunos dessa sala, tal como ocorre em muitas escolas públicas, são de origem humilde e levam muitas frustrações e situações de desamparo emocional para esse ambiente. Suas atitudes inadequadas em sala de aula, muitas vezes é um reflexo ou uma forma de descontar de modo consciente (ou não) suas frustrações. Sentir-se útil pode ser o gatilho inicial para chamar a atenção desse aluno, mostrando-lhe sua importância nesse ambiente e, por consequência, o quanto a escola pode ser o ponto de mudança e ascensão para sua vida.

Com relação ao diálogo, cabe mencionar uma situação na qual um determinado aluno, ao responder uma pergunta posta à classe de forma equivocada, foi bruscamente censurado por risos e escárnios. De início, vale ressaltar a reação do aluno que, em nenhum momento, intimidou-se pelos demais. Pelo contrário, sabia exatamente a importância da sua participação que, mesmo centrada no erro, contribuiu para o desenvolvimento da aula por dar subsídios para que o professor soubesse das limitações e virtudes dos alunos, ao mesmo tempo em que poderia haver dúvidas comuns entre duas ou mais pessoas esclarecidas pela manifestação de uma. Do ponto de vista do professor, é importante saber diferenciar um erro da matemática científica e um erro da matemática escolar. O primeiro seria um fenômeno lógico que contradiz uma verdade já estabelecida, ao passo que o segundo denota um fenômeno psicológico diretamente relacionado a um desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (MOREIRA e DAVID, 2010).

Ao fazer um levantamento bibliográfico sobre o assunto, Pinto (1998) acredita que os erros devem ser entendidos como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, alegando ser importante saber e re-

fletir sobre o que os alunos pensam durante as aulas, além disso o autor afirma que, embora a avaliação da aprendizagem mediante quantificação dos erros tenha se tornado habitual, explicar e dar sentido aos próprios erros é uma atividade estimulante e proativa para os alunos.

Na circunstância proferida, houve uma discussão com a turma sobre a importância do respeito pela fala e opinião do outro, colocando como argumento, por exemplo, a sensação de desconforto gerada, caso o ocorrido fosse com qualquer outro presente. Além disso, foi reiterada a necessidade de que todos se manifestassem, questionassem e contribuíssem com a aula. A ideia com esse tipo de prática é permitir que todos se sintam à vontade no ambiente de ensino e aprendizagem, contribuindo para que o professor tenha consciência da noção que os alunos estão tendo de um dado objeto matemático, assim como estimula um ambiente harmônico e colaborativo.

De modo geral, pode-se dizer que houve a conquista do respeito dos alunos, tendo em vista que, mesmo considerando determinadas adversidades (ou conturbações), eles respondiam bem às solicitações e reclamações do professor. É interessante mencionar alguns deles, além de manifestarem grande potencial para a matemática, uma vez que sempre participavam das aulas, perguntavam e contribuía de modo geral.

Havia um Aluno B que apresentava, com frequência, certa falta de disposição, principalmente quando tínhamos as duas últimas aulas, mas participava e se interessava bastante por atividades que envolviam desafios, tanto que sempre no final da aula ele pedia algum problema matemático para resolver em casa e trazer no próximo encontro, o mesmo acontecia com a Aluna E. De certa forma, havia uma competição saudável entre os dois para saber quem conseguiria resolver primeiro ou de forma mais eficaz. Moser (2008) acredita que tal competição (saudável) gera um clima de envolvimento coletivo que pode contribuir para rentabilidade em sala de aula, uma vez que propor situações desafiadoras podem motivar os alunos, haja vista que o sucesso e envolvimento de um pode encorajar os demais a participarem. “Os desafios surgem assim como tarefas significativas aliadas à busca de um ensino eficaz, podendo motivar os alunos a construir seus conceitos matemáticos” (MOSER, 2008, p. 30).

Fiorentini e Oliveira (2013) destacam a relevância da sensibilidade e do saber didático pedagógico no momento de propor e avaliar qualquer

tipo de problema ou desafio matemático em sala de aula. Os autores ressaltam a forma como as sugestões de resolução por parte dos alunos devem ser analisadas e redirecionadas ao restante da turma, além de enfatizar a importância do planejamento e das intenções didáticas bem definidas desses problemas.

É possível dizer que alguns alunos que apresentavam um comportamento desregular no início da experiência, tiveram uma aparente evolução em termos de reconhecimento de seu papel no processo de aprendizagem e da relevância do respeito com o outro, apesar de apresentar traços comportamentais de inquietação, um exemplo disso foi o Aluno A. Outros alunos, como o E e o B, já tinham certa aptidão com a matemática e comprometimento mais evoluído com o ato de estudar, chegaram ao fim da experiência tendo em mente que esse processo é contínuo e que não existe limite para o conhecimento matemático, sendo sempre necessário se esforçar e comprometer-se mais com o aprendido.

A metodologia e avaliação da turma no estágio supervisionado

O planejamento durante toda a experiência de estágio foi essencial, não apenas para o andamento didático das aulas, mas também para o estabelecimento de uma proximidade com a classe, uma forma de também ter acesso às suas limitações e virtudes. A professora concedeu liberdade para manipulação das aulas, bem como para apresentação da metodologia à turma, exigindo respeito ao estagiário e acentuando aos alunos que a partir daquele momento ele estaria assumindo as aulas de matemática por um tempo determinado.

A pesquisa assumiu um caráter exploratório quanto aos objetos adotados, uma vez que houve foco na análise de determinados problemas específicos para os quais foram propostas determinadas soluções e, quanto aos procedimentos, caracteriza-se como de campo (GIL, 2002). O trabalho com a matemática exigiu, em alguns momentos, algumas atividades extracurriculares, fora do planejamento estabelecido, tal como um jogo centrado na resolução de problemas, além de um bingo envolvendo as quatro operações, todos aplicados tendo em mente o desempenho e as necessidades dos alunos. Durante o período de estágio, foram trabalha-

dos os sistemas de numeração (Romano, Egípcio e Decimal), mas em diversos momentos alguns assuntos mais elementares foram retomados, como as quatro operações.

Um exemplo disso foi no último encontro quando aplicou uma dinâmica que envolvia a resolução de problemas postos em papéis com diferentes níveis de complexidade, com pontuações proporcionais e que contemplavam a resolução de problemas desde os mais elementares (como uma soma direta) até outros mais elaborados (intersecção de conjuntos, lógica matemática). Todos foram postos em grupo e incentivados a resolver as questões, foi interessante notar que desde os alunos mais comprometidos, como o E e o B, até os inicialmente mais agitados, como o Aluno A, envolveram-se com a proposta e, mesmo quando se deparavam com alguma limitação, não se inibiam em perguntar e questionar.

Todas as atividades eram corrigidas e discutidas coletivamente, recurso este que se estendia às avaliações. É interessante mencionar Brookhart (2008) quando discorre a respeito do conceito de *feedback* e indica que ele se configura como um retorno, uma resposta do professor ao aluno com intuito de fazê-lo assumir as rédeas de seu próprio aprendizado de forma a se tornar sujeito ativo de seu próprio saber; conhecer o *status* da sua evolução cognitiva, identificar o que fazer para evoluir, superar obstáculos, além de reconhecer e elaborar metas e objetivos pautados na ciência da relevância daquilo que se estuda para sua consolidação como ser social. Toda e qualquer contribuição dos alunos era valorizada e incentivada em sala de aula, desde o aluno mais participativo (como o Aluno E), até os mais inquietos (como o Aluno A).

Considerações finais

A docência é uma área de atuação cercada de desafios, estereótipos e certas limitações. Não está isenta, porém, de virtudes e recompensas. As licenciaturas têm como meta interna dar condições para que o graduando seja capaz de, por si próprio, enxergar essa realidade, desenvolver um pensamento crítico sobre ela e se comprometer a mudar e potencializar o que for necessário. A função dos estágios é, dentre muitas, propiciar essa possibilidade ao licenciando. A prática traz consigo o benefício de conceder ao sujeito a oportunidade de ação sobre uma realidade na qual

está inserido. O trabalho com a matemática, nesse contexto, talvez está propenso a trazer mais desafios, estereótipos e algumas outras limitações, direcionando para quem o realiza mais responsabilidades e, caso seja bem executado e vivenciado, contribuições em âmbito profissional.

A experiência com o estágio supervisionado na forma de regência foi relevante justamente por disseminar o sentimento de comprometimento com o ambiente, as pessoas, todo o contexto envolto e todas as suas particularidades (avaliação, boa relação com a escola e a professora regente, o rendimento dos alunos e suas limitações). A responsabilidade centrada na elaboração de um plano, escolha e aplicação de metodologias que atendessem às reais necessidades dos alunos, no que concerne às suas dificuldades em matemática, além da avaliação foram aspectos que implementaram o senso de responsabilidade do estagiário, ao mesmo tempo em que contribuiu para o seu amadurecimento pessoal e profissional.

Trabalhar com alunos do 6º ano do Fundamental II, com a disciplina de matemática, foi algo que, a princípio, chegou a causar certos receios em razão de se lidar com alunos muito jovens e, em alguns casos, complicados em termos de comportamento. Apesar desse contexto, a experiência foi satisfatória, pois os alunos que se comprometeram conseguiram validá-la e torná-la algo produtivo. Mesmo os mais agitados e/ou pouco participativos obtiveram uma evolução, mesmo que parcial, em relação à colaboração com o que foi proposto e ascensão cognitiva no que se refere à matemática.

As contribuições dessa experiência para a formação e consolidação do professor de matemática centram-se na possibilidade de contato com seu futuro ambiente de trabalho, permitindo que os estagiários intervenham nesse contexto, tomem para si a responsabilidade de planejar, aplicar e remodelar determinadas metodologias mediante as circunstâncias.

Além disso, os reais problemas da educação básica permitem um amadurecimento das concepções do graduando de matemática diante de sua profissão. Vislumbra-se a necessidade de mudanças e estruturas precisam ser remodeladas. São muitos os alunos que chegam ao Ensino Fundamental II e perpassam-no com dificuldades básicas nas quatro operações matemáticas, por exemplo. Ao mesmo tempo em que são muitos que chegam à escola com necessidades que ultrapassam a aquisição de conhecimento e exigem do professor mais maturidade e sensibilidade.

Tal como proferido por Almeida e Pimenta (2014), Garcia (2011), Lima (2008) e Moreira e David (2010), ressalta-se a importância da boa articulação entre teoria e prática, entre planejamento e flexibilidade, entre a matemática científica e a matemática escolar. Corroboramos com a necessidade indiscutível de o professor de matemática ter domínio sobre os objetos conceituais com os quais trabalha, uma vez que é ele que concede autoridade conceitual, além de instruir e avaliar qualquer tipo de resolução, demonstração e verificação matemática, desde a mais simples complexa teoria presente em um livro de álgebra de uma disciplina universitária até a mais simples operação no Ensino Fundamental II.

Além dessa autoridade conceitual, destaca-se a autoridade e autonomia didático-pedagógica, pois é ela que fornece subsídios para que o profissional da educação seja capaz de refletir sobre tais respostas dos alunos, enxergar o erro como uma ponte didática para o desenvolvimento pleno da aprendizagem do educando, entender a flexibilidade como ferramenta (ou método) de trabalho pautado na indiscutível heterogeneidade de qualquer turma, bem como assumir sua função social que ultrapassa a barreira de simplesmente transmitir ou mediar o conhecimento, mas que se encontra na formação e consolidação crítica e social dos alunos.

Recebido em: 05/08/2018

Aprovado em: 01/09/2018

Referências

- ALMEIDA, M. I. D. e PIMENTA, S. G. **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, Júlio 1998.
- BROOKHART, S. M. **How to Give Effective Feedback to Your Students**. [S.l.]: [s.n.], 2008.
- CARVALHO, A. M. P. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- FIORENTINI, D. e OLIVEIRA, A. T. C. C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Boletim de Educação Matemática**, v. 27, n. 47, 2013.

- GARCIA, V. C. V. **Reflexão e pesquisa na formação de professores de matemática**. In: GARCIA, V. C. V, BÚRGIO, E. BASSO, M, GRAVINA, M. A. (Org.). Reflexão e pesquisa na formação de professores de matemática. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Reflexao_e_Pesquisa_na_Fomacao_Professores_de_Mat.pdf> . Acesso em: 13 fev. 2018.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOWALTOWSKI, D. C. C. K. et al. **O conforto no ambiente escolar: elementos para interações e melhoria**. IX Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, Foz do Iguaçu, 7 a 10 Maio 2002. 182.
- LIMA, J. I. O estágio supervisionado na licenciatura em matemática: **possibilidades de colaboração**. 2008. 105 f. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas), –Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em:<http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3105/1/Dissertacao_EstagioSupervisionadoLicenciatura.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2018.
- MORALES, P. **A relação professor-aluno, o que é, como se faz**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- MOREIRA, P. C. e DAVID, M. M. M. S. Formação matemática do professor: **licenciatura e prática docente escolar**. Autêntica, 2013.
- MOSER, F. O uso de desafios: **Motivação e criatividade nas aulas de matemática**. 2008. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10923/3034>> Acesso em: 26 de março de 2017.
- PIMENTA, S. G. e LIMA, S. L. **Estágio e Docência**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINTO, N. B. **O erro como estratégia didática no ensino da matemática elementar**. 1998. Tese (Doutorado em Didática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. doi:10.11606/T.48.1998.tde-12022015-151819. Acesso em: 26 de março de 17.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Barreiras: [s.n.], 2015.
- SETOR DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA. **Plano de Curso**. Barreiras: [s.n.], 2016.
- SILVA, R. C. **O desenvolvimento da autonomia em sala de aula: uma experiência com professores e alunos**. Revista Profissão Docente, v. 4, n. 10, 2004. Disponível em: <<http://www.revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/79/36>> . Acessado em 26 de março de 2017.