



ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DA BAHIA, BRASIL: DA OBSERVAÇÃO AO CONSTITUIR-SE PROFESSOR

SUPERVISED INTERNSHIP OF A TRAINING COURSE FOR MATHEMATICS TEACHERS AT A SCHOOL IN BAHIA, BRAZIL: FROM OBSERVATION TO BECOMING A TEACHER

PRÁCTICA SUPERVISADA DE UNA LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS EN UNA ESCUELA DE BAHIA, BRASIL: DE LA OBSERVACIÓN A SER DOCENTE

Alice Bispo dos Santos¹ ; Américo Junior Nunes da Silva² 

¹Licencianda em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/CNPq), Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil; ²Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia e líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/CNPq), Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil.

*Autor correspondente: alicebisposobrinho2020@gmail.com.

Recebido: 27/03/2023 | Aprovado: 05/05/2023 | Publicado: 07/05/2023

Resumo: Este artigo é resultado das observações de um Estágio Curricular Supervisionado, ocorrido em uma perspectiva articulada com a pesquisa, proposta do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Brasil Campus VII. Objetiva-se, portanto, relatar e refletir acerca das experiências vivenciadas por discentes do curso de Licenciatura em Matemática, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, em Senhor do Bonfim – BA. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, ocorreu no decorrer do 2º semestre de 2022, realizada sob uma perspectiva de compreender as influências do estágio na formação inicial de professores. Durante os meses de setembro a novembro foram realizadas as observações das aulas, aplicação de questionário aos estudantes do 8º ano, com a professora supervisora, além da realização de um relatório, que analisa o observado a partir de uma perspectiva de análise qualitativa. Constatou-se que o ensino de Matemática, muitas vezes, é centrado na exposição e repetição de exercícios. Todavia, não cabe responsabilizar apenas o docente por isso, principalmente por entender que existem responsabilidades que precisam ser assumidas pela escola e secretaria de educação. Desse modo, percebe-se a complexidade que é ser e se tornar um professor de matemática, sobretudo considerando as várias realidades presentes na nossa sociedade e no contexto escolar, que influenciam diretamente no fazer pedagógico do docente.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Matemática. Professor Pesquisador.

Abstract: This article is the result of the observations of a Supervised Curricular Internship, which took place in a perspective articulated with the research, proposed by the Mathematics Degree Course at the State University of Bahia, Brazil Campus VII. The objective is, therefore, to report and reflect on the experiences lived by students of the Degree in Mathematics, in a class of the 8th year of Elementary School of a public school, in Senhor do Bonfim - BA. The research, with a qualitative approach, of the case study type, took place during the 2nd semester of 2022, carried out from the perspective of understanding the influences of the internship in the initial training of teachers. During the months of September to November, class observations were carried out, a questionnaire was applied to 8th grade students, with the supervising teacher, in addition to a report, which analyzes what was observed from a qualitative analysis perspective. It was found that teaching Mathematics is often centered on exposition and repetition of exercises. However, it is not only the teacher who is responsible for this, mainly because he understands that there are responsibilities that need to be assumed by the school and the education department. Thus, one can see the complexity of being and becoming a mathematics teacher, especially considering the various realities present in our society and in the school context, which directly influence the teacher's pedagogical work.

Keywords: Teacher training. Mathematics Education. Professor Researcher.

Resumen: Este artículo es el resultado de las observaciones de una Práctica Curricular Supervisada, que ocurrió en una perspectiva articulada con la investigación, propuesta por la Carrera de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Estado de Bahía, Brasil Campus VII. El objetivo es, por lo tanto, relatar y reflexionar sobre las experiencias vividas por estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas, en una clase del 8º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela

pública, em Senhor do Bonfim - BA. La investigación, con enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso, se desarrolló durante el 2º semestre de 2022, realizada desde la perspectiva de comprender las influencias de la pasantía en la formación inicial de los docentes. Durante los meses de septiembre a noviembre se realizaron observaciones de clase, se aplicó un cuestionario a los estudiantes de 8º grado, con la docente supervisora, además de un informe, que analiza lo observado desde una perspectiva de análisis cualitativo. Se constató que la enseñanza de las Matemáticas muchas veces se centra en la exposición y repetición de ejercicios. Sin embargo, no es solo el docente el responsable de esto, principalmente porque entiende que hay responsabilidades que deben ser asumidas por la escuela y el departamento de educación. De esta forma, se puede ver la complejidad de ser y devenir profesor de matemáticas, sobre todo considerando las diversas realidades presentes en nuestra sociedad y en el contexto escolar, que influyen directamente en el trabajo pedagógico del docente.

Palabras-clave: Formación de profesores. Educación Matemática. Profesor Investigador.

1 INTRODUÇÃO

Durante a formação inicial do professor, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) assume um lugar imprescindível. Segundo Rocha & Silva (2020, p. 3 - 4), é este um momento “onde o acadêmico vivencia, enquanto futuro professor, o ambiente da escola, seus profissionais, alunos, ou seja, é o espaço que aproxima o graduando do ambiente que futuramente atuará”. Concordamos com o anteriormente apresentado, sobretudo quanto à percepção do estágio e sua importante função, tanto no sentido de aproximação com o ambiente de trabalho, algo necessário para a constituição profissional, como na construção de conhecimento que são também necessários à docência (Silva, 2020).

Para este artigo, concebemos o estágio como momento que rompe com a lógica de “lugar da prática” na formação do professor. Para isso, respaldamo-nos em Pimenta & Lima (2018) que discutem acerca do desmistificar a percepção deste como “à hora da prática” onde a “teoria e prática são tratadas isoladamente”. Resulta entender o estágio como articulação indissociável entre teoria e prática, ou seja, “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade” (Pimenta & Lima, 2018, p. 45).

Destarte, trata-se o ECS de um “conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional” (Brasil, 2005, p. 3). O estágio, ainda segundo o referido documento, objetiva articular e consolidar competências desenvolvidas ao decorrer do curso de formação inicial, por meio das demais atividades teórico-práticas.

Também importa-nos considerar, para a construção deste texto, que o ECS não se reduz a observar os professores em aula e imitar modelos; pelo contrário. Na mão do que destacaram Pimenta & Lima (2018), o entendemos como momento que possibilita ampliar o olhar acerca do que foi observado, redefinindo o que é ser professor, considerando os aspectos percebidos durante as aulas e buscando estruturar novos métodos e práticas, de forma mais crítica e reflexiva (Correia & Silva, 2020, p. 3).

Nesse ínterim, partindo do apresentado, assume-se o estágio como lugar de campo de investigação e de formação do professor pesquisador da sua própria prática, onde se mobiliza conhecimentos que são necessários à docência, importante para a compreensão do ensino como realidade social e que desenvolva a capacidade de questionar e pesquisar a própria prática, para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes (Pimenta, 2009).

Como aponta Silva (2020b), os cursos de Licenciatura em Matemática, responsáveis pela formação inicial de professores de matemática, não podem ser concebidos distantes da realidade educacional brasileira; sendo uma das suas principais atribuições a de preparar o futuro docente para essa realidade. No entanto, muitos deles têm se configurado descontextualizados da realidade de uma sala de aula. Como assevera o autor: “formar professores para uma dada realidade sem considerá-la parece-nos incoerente e inapropriado” (Silva, 2020b, p. 02).

Partindo do textualizado até aqui, destacamos que este artigo é resultado das reflexões oriundas das vivências realizadas durante o Estágio Curricular Supervisionado I, na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus VII*, primeiro estágio do curso de Licenciatura em Matemática e ocorrido no 5º semestre; destinado à observação. É proposta desse primeiro ECS que o licenciando amplie seus conhecimentos acerca da realidade educacional, percebendo diversas problemáticas que são particulares da escola e referentes ao ensino-aprendizagem da matemática, constituindo sua profissionalidade e percebendo, como aponta Pimenta (2009, p. 19), que esta identidade “[...] não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Dessa forma, compreendemos, concordando aos autores que nos precederam, da importância deste componente curricular para a formação do professor que ensina matemática, principalmente por ser essa uma área do conhecimento marcada por diversas dificuldades, muitas delas asseveradas por conta da Pandemia da Covid-19, como destacado por Silva (2021).

Este artigo tem por objetivo, relatar e refletir acerca das experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado I, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Senhor do Bonfim – BA.

2 METODOLOGIA

Os Estágios Curriculares, segundo o Parecer CNE/CP nº 15/2005, são exigidos nos cursos de graduação e fazem parte, por conseguinte, da Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no *Campus VII*, Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. O estágio ocorre entre o 5º e 8º semestre, totalizando 405 horas. Divide-se em quatro componentes: Os ECS I (75h) e II (90h), realizados nos anos finais do Ensino Fundamental; e os ECS III (120h) e IV (120h), no Ensino Médio. O ECS I é voltado à observação e os demais à docência.

No segundo semestre de 2022, no formato presencial, o ECS I do curso de Licenciatura em Matemática, do *Campus VII* da Universidade do Estado da Bahia, com carga horária de 75 horas, foi dividido em dois momentos que ocorriam simultaneamente: o primeiro, com 45 horas, destinado às atividades nas escolas, como leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), conversas com a professora e integrantes do corpo escolar, entendimento da estrutura física da escola, observações de aulas de Matemática, participação das Atividades Complementares (AC), e etc.; e o segundo momento, com 30 horas, destinado para orientações, discussões e reflexões a partir das observações e leituras de textos/artigos, isso no espaço da universidade. Ao final, realizou-

se a escrita de um relatório, onde houve a textualização das reflexões referentes ao observado e o quanto isso reverberou para o se constituir profissional.

Em relação ao primeiro momento apresentado anteriormente, o ocorrido no espaço da escola parceira em que os estudantes da licenciatura realizaram o ECS, vale apresentar algumas informações importantes para o entendimento da dinâmica de investigação realizada: i) acompanhou-se um total de 30 horas de aulas de Matemática na turma escolhida; ii) participou-se de 2 encontros de Atividades Complementares (AC), momento de planejamento, em que estavam envolvidos os professores da área e coordenação da escola; iii) as discussões e reflexões ocorridas na escola se deram a partir do contato com a professora da turma, os estudantes, coordenação e equipe gestora.

Para a realização do Estágio I, que reverberou na escrita deste artigo, propôs-se um percurso articulado a realização de pesquisa; assumido como de caráter qualitativo. Como destacado por Silva *et al.* (2022) fenômenos educacionais carregam problemáticas idiossincráticas que permitem múltiplos e diversos olhares, o que leva a compreender a pesquisa como algo em aberto, feito e refeito no decorrer do trajeto e investigação. Ainda partindo do destacado, concebemos este trabalho como sendo um estudo de caso, sobretudo por entender que “se trata de um método de investigação empírico sobre um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos” (Silva *et al.*, 2022, p. 10).

A construção deste texto se deu, portanto, a partir dos dados coletados por meio das experiências vividas por uma estudante estagiária; e seu orientador, professor da Universidade e segundo autor. Os instrumentos de coleta de dados, sugeridos pelo professor orientador durante a apresentação da proposta de trabalho e validados pela turma de estagiários antes do início das atividades, foram em sequência: i) a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; ii) observação da estrutura física da instituição; iii) aplicação do questionário junto a professora supervisora; iv) realização de observações nas aulas de matemática; iv) aplicação de questão orientadora junto aos estudantes da turma; v) construção do relatório final acerca das experiências.

Tendo a observação como elemento central de coleta de dados para esta pesquisa, cabe-nos definir o que entendemos por ela, nesse momento e para este texto. Partindo do que evidenciaram Correia & Silva (2020, p. 2), tomamos a observação enquanto um momento reflexivo de reconhecimento do espaço escolar e produtor de mudança de perspectiva, sobretudo ao observar-se como futuro docente e não mais como estudante. É a observação, concordando com Pimenta & Lima (2018), importante dispositivo de ressignificação de concepções construídas ao longo das trajetórias de vida.

O questionário aplicado à docente tinha perguntas que buscavam conhecer desde a sua formação, as práticas realizadas nas aulas de matemática, como concebia o ato de planejar, a avaliação, até o seu grau de satisfação com a atividade docente. Além do questionário, também, foram realizadas frequentes conversas, sempre antes ou após a realização da observação, muitas delas no próprio espaço da sala dos professores ou durante a nossa participação nas Atividades Complementares (AC).

Diante dos dados produzidos, a partir dos instrumentos apresentados anteriormente, realizaram-se as análises e discussões assumindo-se uma perspectiva qualitativa, orientada pelas leituras de artigos e outras

referências. Quanto a essas leituras, ou melhor, as discussões delas, cabem destacar que fizeram parte das 30 horas de atividade do ECS I que aconteceram na Universidade. Nesses momentos, partindo das observações que eram realizadas, se discutia os conceitos centrais dos textos. Isso foi importante, sobretudo, para que percebêssemos, de fato, o movimento pendular que ocorre entre teoria e prática, como destacado por Suzart e Silva (2020).

As análises, pautadas em uma perspectiva qualitativa, foram orientadas pelo que apresentou Gil (2007), que a compreende enquanto exercício relacionado a redução dos dados, sua categorização, interpretação e a redação de relatório. Ainda segundo o autor, é na primeira etapa que ocorre a redução dos dados, momento em que se selecionam, simplificam e se articulam as informações, diretamente ao objetivo do/a trabalho/pesquisa. Com essas informações em mãos ocorre a categorização, onde há a organização desses dados, com o intuito de compreender alguns aspectos e interações. Durante a interpretação, etapa que segue o anteriormente apresentado, levanta-se novas questões ou hipóteses. Por último, ocorre a redação do relatório, onde se expõe os resultados do estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Conhecendo o espaço escolar

Antes de apresentarmos as particularidades da escola, consideramos oportuno situá-la de forma macro, parte de um município pertencente ao Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, situado na região norte do Estado da Bahia: Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. Importante salientar que por uma questão ética, parte do rigor de uma pesquisa científica, não identificaremos a escola, a docente e os estudantes envolvidos.

O município de Senhor do Bonfim, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE¹), possui uma área territorial de 789,361km², uma população estimada de 79.813 pessoas e um nível de escolarização, para o público de 6 a 14 anos, de 98%. O Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) é de 0,666 e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$11.999,31. Fica, o município, distante 383 km, aproximadamente, da capital Salvador, Bahia, Brasil.

A escola, pertencente a esse território e constituída das especificidades que apresentamos anteriormente, oferece o Ensino Fundamental de 9 anos (anos finais) no turno matutino e vespertino; oferece, também, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EPJAI) no noturno. A escola possuía 390 alunos matriculados no ano de 2022, distribuídos nos três turnos; e contava com 35 funcionários. Vale destacar que o público de estudantes que compõe a instituição é formado por pessoas da zona urbana e rural, em sua grande maioria pertencente as camadas mais desfavorecidas social e economicamente, conforme aponta o PPP.

Para a construção dessa seção foi tomada como base a leitura do Projeto Político Pedagógico e o contato com o espaço da instituição, observando suas metas e sua estrutura física. Nesse sentido, entendemos que a escola é nosso “palco” de atuação e como relata Coelho & Orzechowski (2011, p. 16321), “faz parte da própria

¹ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/senhor-do-bonfim.html>

história da humanidade enquanto busca pela hominização. Podemos ousar dizer que a escola foi um dos instrumentos que proporcionou o processo de evolução do ser humano”.

Ao chegar à escola fomos bem recebidos pela direção e professores. Foi escolhida uma única turma, um 8º ano, para realizar o estágio. Em seguida, solicitamos o PPP para ter conhecimento da história da unidade escolar, dos seus objetivos, metas, estrutura, as metodologias propostas pelos professores, às formas de avaliação, dentre outros aspectos. Entendemos que essas informações são importantes para que tivéssemos uma visão geral sobre a escola, algo que nos possibilitaria conhecê-la com mais propriedade e, ajudaria no entendimento de situações/problemáticas que ocorrem. Dessa forma percebemos que,

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é ponto de partida para discussão e aprofundamento dos principais problemas da escola, das probabilidades do que pode ser realizado e superado e também definição das responsabilidades individuais e coletivas, para buscar solucionar os entraves detectados. (Senhor do Bonfim², 2022, p. 3).

Segundo o PPP, a escola oferece o Ensino Fundamental, no turno matutino e vespertino; e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), no noturno. Possuía 390 alunos matriculados no ano de 2022 e 35 funcionários, distribuídos nos três turnos.

A instituição escolar conta com um laboratório de informática, que está inativo e só tem em funcionamento um computador e um notebook, para uso exclusivo da direção, destinado, também, para a Sala de Recursos Multifuncionais, uma vez que a instituição atende a Educação Especial. É importante destacar que apenas dois professores da unidade escolar têm especialização na área da Educação Especial Inclusiva. Segundo o PPP da escola, “a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, é concebida para assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem/diminuam as barreiras e promovam a inclusão” (Senhor do Bonfim, 2022, p. 24).

A escola tem uma sala de vídeo com um televisor, que funciona como sala de aula e 3 banheiros. Há uma diretoria, uma cantina e uma dispensa. No geral a instituição se encontra em boas condições, apesar de algumas carteiras quebradas, salas sem ventilador ou ar condicionado. A escola possui uma área externa espaçosa onde os alunos ficam no intervalo e, também, nas aulas de educação física. A Sala dos professores é pequena, mas possui armários e boa ventilação.

A escola fica localizada no centro da cidade, acolhe estudantes de diferentes bairros, e alguns advindos da zona rural. Os estudantes, em sua maioria, são pessoas com baixa renda e classe média baixa. A escola, como revela o PPP, atende a todos com o objetivo de “possibilitar situações de ensino e aprendizagem que busquem reconhecer e respeitar diferenças relacionadas a fatores tais como: nível socioeconômico, cultura, etnia, gênero, religião e outros; formulando objetivos de ensino contextualizados, possíveis de serem atingidos e expressos com clareza” (Senhor do Bonfim, 2022, p. 8).

Notamos que não há um espaço destinado ao ensino de matemática, como um laboratório de educação matemática e, também, não se oferece outros recursos que possibilitem o repensar das aulas e do processo de ensino-aprendizagem; algo que percebemos durante as nossas observações, uma vez que a docente utiliza,

muitas das vezes, apenas o livro didático, a lousa e listas de exercícios; algo que contraria, inclusive, o que revela o PPP ao destacar que

As metodologias adotadas nas salas de aula já estão sendo renovadas, pois o quadro, o marcador de quadro e o livro didático, já não são mais suficientes, para manter aulas inovadoras, criativas, dinâmicas, baseadas nas metodologias ativas, feitas tanto de recursos simples como recortes, jornais, jogos, vídeos, revistas, músicas, atividades de língua oral e escrita, [...] (Senhor do Bonfim, 2022, p. 18).

A escola oferece atividades extracurriculares para os alunos, como por exemplo, feira do conhecimento, palestra sobre temas diversos, dentre outras que contribuem para a formação do aluno. A avaliação, como relata o PPP, ocorre ao longo da unidade e é concebida como: diagnóstica, formativa e somatória.

A escola promove iniciativas, como o projeto voltado ao enfrentamento da indisciplina por parte dos alunos. Segundo o PPP, nesse projeto é utilizada como estratégia a articulação dos pais com o ambiente escolar e a realização de rodas de conversas com um psicólogo, que visita a escola a cada 15 dias. Vale destacar que, depois da pandemia, tornaram-se recorrentes crises de ansiedade e automutilação. Em conversas com a coordenadora da escola, é relatado que o psicólogo trabalha para o município e tem várias demandas a serem atendidas, o que dificulta sua vinda até a escola com determinada frequência.

Em relação ao planejamento, que é um importante momento no contexto escolar, como relata Silva *et al* (2014, p. 41) que,

[...] A concepção de planejamento escolar, é entendida como instrumento teórico-metodológico construído pelo professor e para o aluno, com o objetivo de organizar e prever as ações didáticas que serão realizadas no ambiente escolar, pois as chances de se obter sucesso quando se têm objetivos, metodologias e recursos bem definidos são bem maiores do que para aqueles professores que preferem levar a atividade de docência na base do imprevisto.

Nesse sentido, entendemos o significado que exerce o momento do planejamento escolar. No PPP é relatado o plano de ação da escola, onde estabelece metas para sanar as dificuldades. Não é citado, no documento, como ocorre o planejamento em relação aos conteúdos que serão trabalhados anualmente e semanalmente.

Em relação às discussões aqui expostas, compreendemos a escola, também, com função social bem definido, pois, como relata Correia & Silva (2020, p. 4), “a função social exercida pela escola no contexto em que está inserida, oportuniza educação para a população mais carente”; dessa forma, contribuindo para uma escola que assume uma perspectiva inclusiva.

3.2 Conhecendo a professora Supervisora

Para conseguirmos informações da professora, como detalhado na seção de metodologia deste texto, aplicamos um questionário. A professora é licenciada em Matemática, pela Universidade do Estado da Bahia UNEB – *Campus VII*. Também, tem especialização em Gestão e organização de escola e Gestão e coordenação, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atua há 24 anos na área, lecionando também artes e religião. Utiliza como material didático para o desenvolvimento de suas aulas o piloto, o quadro, o livro didático e lista de exercícios. A sala de aula, como destaca D’Ambrósio (1993), é um ambiente necessário para a

construção de uma visão de Matemática concebida enquanto lugar de descoberta e de pesquisa, onde os alunos propõem, exploram e investigam problemas matemáticos.

Para a professora, a matemática é importante, pois, “auxilia no raciocínio, para resolver cálculos e está presente no nosso dia a dia”. Essa concepção destacada pela professora em relação à matemática vai ao encontro de D’Ambrósio (1993), ao sinalizar que “é importante que o professor entenda que a Matemática estudada deve, de alguma forma, ser útil aos alunos, ajudando-os a compreender, explicar ou organizar sua realidade”. É necessário salientar que a professora traz para suas aulas, como revelado por ela, atividades orais, onde tenta explicar e exemplificar com situações da realidade dos alunos.

A professora, quando questionada acerca da perspectiva avaliativa assumida, relata que utiliza como “método avaliativo pontos qualitativos e avaliação escrita, onde contabilizo dois pontos qualitativos, três pontos para o teste e cinco pontos para a prova”. Sabemos que o momento de avaliar é muito importante, pois como relata Costa & Albuquerque (2015), a avaliação é importante para os movimentos de ensino e aprendizagem, sendo necessário definir os objetivos e almejando sempre a qualidade. Devemos, ainda segundo os autores, avaliar a aprendizagem não tendo como foco a reprodução que o aluno faz, mas pela sua capacidade criativa de construir suas próprias soluções aos problemas propostos.

O planejamento de aula é realizado uma vez na semana, junto com a coordenadora, nos momentos de Atividades Complementares (AC). Entretanto, a professora faz seu planejamento individualmente, pois não pode participar do momento coletivo, por estar em horário de aula em outra escola. Os autores Silva *et al* (2014) enfatizam que muitas vezes os momentos destinados para a realização do planejamento acontecem individualmente sem que a equipe de coordenação acompanhe, promovendo a apresentação de propostas de trabalhos coletivos e interdisciplinares, por exemplo. Dessa forma, entendemos a importância e a necessidade do planejamento coletivo, de fato ocorrer, pois contribuirá no desenvolvimento das aulas e na aprendizagem dos alunos. A professora ainda relata que “o planejamento é de suma importância para sua organização”. Essa fala corrobora ao que destaca Rocha & Silva (2020) ao salientar que o ato de planejar é necessário para que os movimentos de ensino e aprendizagem tenham um objetivo definido e que não aconteça apenas para atender uma demanda burocrática.

A professora supervisora, ao questionada sobre os fatores que interferem no andamento da aula, como se caracteriza seus alunos e quais as maiores dificuldades em relação à matemática, responde que “o que interfere são as conversas paralelas e o uso do celular”, “as diversas realidades e dificuldades que esses estudantes trazem” e que “a maioria da turma tem interesse e participa das aulas, embora suas dificuldades estejam nas operações de multiplicação e divisão”. Ainda foram relatadas, por ela, as inúmeras tentativas de sanar essas dificuldades, “mas os alunos não despertavam interesse e isso acabou me desmotivando”. A realidade, como evidencia Bisognin & Valessa (2015), é que o retrabalho dos professores está, muitas vezes, relacionado a fatores externos, que fogem ao alcance do docente e que impactam o resultado de seu trabalho com os estudantes.

Entretanto, ao questionar a professora sobre o nível de satisfação com a profissão, ela destaca estar muito satisfeita. Dessa forma, entendemos que a sua fala transparece que os acontecimentos na sala de aula não interferem na sua satisfação profissional. Porém, nas conversas e convivência com a mesma durante o estágio,

foi perceptível o seu cansaço emocional e frustração com a situação dos alunos. A esse cansaço, concordando com o que revelou Silva (2021) em pesquisa, somam-se os dois últimos anos de período pandêmico, que avolumou as atribuições dos docentes e causou exaustão.

No decorrer das observações das aulas de matemática, algumas vezes, a professora supervisora não estava presente, enviando uma substituta [que só aplicava uma atividade. Vale destacar que a pessoa que a substituiu não tinha formação, experiência e não dominava os conteúdos das atividades postas durante suas aulas. Em relação a tais situações, Correia e Silva (2020, p. 6) asseveram que “infelizmente, professores sem formação na área lecionando a disciplina ainda é uma realidade em muitas escolas em nosso estado”. Acreditamos que essa é uma situação que precisa ser pensada com cuidado, uma vez que há um desassistir dos discentes durante as substituições, o que pode gerar ainda mais desinteresse pelo espaço escolar e aulas de matemática; e causar, conseqüentemente, mais dificuldades.

3.3 Conhecendo a turma do 8º ano do Ensino Fundamental

Essa seção foi constituída por meio das observações, conversas com os alunos e, também, como sugestão do professor orientador, da aplicação de um questionário com a seguinte pergunta: “o que a matemática representa para você?”.

Como foi citado anteriormente, foi escolhida a turma do 8º ano, na qual estavam matriculados 25 alunos, de diferentes idades; em sua maioria meninas. A turma é vista pela escola como uma das turmas mais indisciplinadas. A professora supervisora também relata sobre o comportamento desse grupo e confia que consegue dar sua aula, mais à vontade, em outras turmas. No entanto, percebemos, durante as observações, que eram estudantes, na maioria das vezes, participativos; porém, com muitas dificuldades, principalmente durante a execução das atividades propostas nas aulas e que envolviam os conceitos de multiplicação, divisão ou que requeriam o exercício do pensamento algébrico.

Percebemos que os alunos se ajudam com frequência, no momento de responder as atividades propostas; no entanto, alguns sentem dificuldades e não se permitem nem ao menos tentar, preferindo, muitas das vezes, pegar a resposta no fundo do livro ou esperar a correção feita pela professora. Dessa forma, concordando com o que revela D’Ambrósio (1993), em diversas situações, o professor coloca o aluno no caminho viciante de esperar a resposta, sem precisar raciocinar sobre o problema proposto e, conseqüentemente, sem utilizar o pensamento matemático.

No dia da pesquisa feita com os alunos havia 13 estudantes presentes [essa era uma realidade nas sextas-feiras]. Todos participaram e colocaram no papel, em forma de textos e desenhos, o que a matemática representava para eles. Desses 13 alunos, 06 tomam positivamente a matemática (Figura 1).

Figura 1 – Resposta de um aluno à pergunta: o que a Matemática representa para você?

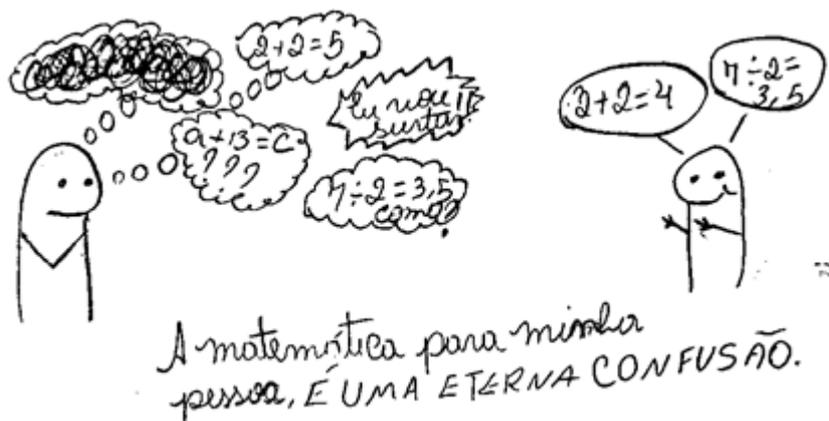
O que a Matemática representa para você?

Bom a Matemática pra mim significar tudo se ela não existisse na nossa vida nós não sabíamos nada de tanto quanto o dinheiro vale quanto onas não tem e etc a minha matemática favorita era matemática até chegar as letras mais mesmo assim eu gosto de matemática não tenho o que reclamar e é isso pra mim a matemática é de boa.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Partindo do que revelou o aluno anterior, eles citaram ser a sua “matéria favorita”, que “a matemática significa tudo”. Outros disseram não gostar, mas que precisam estudar, por se usar “a matemática para tudo”. Vale destacar que, mesmo para quem sinaliza marcas positivas acerca dessa ciência, relatam-se sobre dificuldades com “as letras na matemática”, dificuldades com as expressões algébricas. Os outros sete alunos representaram a matemática de forma negativa, caracterizando-a como confusa (Figura 2).

Figura 2 - Resposta apresentada por um aluno à pergunta: o que a Matemática representa para você?



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Infelizmente, para alguns alunos, como visto na figura anterior, a matemática é vista como “uma eterna confusão” e “a matemática não representa nada”. Tivemos situações em que os alunos disseram sentir “ódio pela matéria”. Também elaboraram desenhos, em sua maioria, apresentando: uma menina pedindo socorro, outra puxando os cabelos, dentre outros. Entretanto, a partir da análise das respostas dos alunos, concordamos com D’Ambrosio (1993, p. 35) ao salientar que “o grande desafio da Educação Matemática é determinar como traduzir essa visão da Matemática para o ensino. Nossa sociedade em geral, e nossos alunos em particular, não veem a Matemática como a disciplina dinâmica que ela é com espaço para a criatividade e muita emoção”.

3. 4 Relato das observações de Estágio

As observações foram realizadas de setembro a novembro de 2022, no decorrer da terceira unidade. Durante esse período a professora trabalhou com assuntos como: estatística, dízima periódica, razão e proporção, grandezas diretamente proporcionais e inversamente proporcionais e triângulos; utilizando três métodos de avaliação: o “visto” em atividades; um teste, que segue a mesma estrutura da prova; e uma prova, ao final da unidade [que segundo o PPP é “instrumento obrigatório” e ao qual se destina cinco pontos].

A maioria das aulas observadas nos revelou que o ensino da matemática seguia um mesmo padrão: a professora passava o conteúdo para os alunos de forma expositiva; depois, aplicava atividade de resolução de problemas e fazia a correção, utilizando apenas o livro didático e a lousa. Nessa perspectiva, Vale (2012, p. 184) destaca que “a aula de matemática depende, para além do professor, sobretudo da ênfase em tarefas matematicamente ricas, em particular as de natureza exploratória e investigativa que permitam gerar excelentes interações de aprendizagem”. Dessa forma, lembrando-se da estrutura da escola e da ausência de materiais didáticos diversos, entendemos que para as aulas seguirem uma dinâmica diferenciada não dependia somente da professora, mas de diversos fatores.

Em relação aos “vistos”, a professora sempre deixa para depois de já ter corrigido os exercícios, uma vez que alguns alunos só escrevem se ela fizer isso ao final. Mas essa prática não permite que ela acompanhe quais os alunos estão respondendo as atividades antes da correção e quais não, conseqüentemente ela também não identifica quais os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem. Costa & Albuquerque (2015), nesse sentido, refletem sobre os métodos avaliativos e sinalizam que, muitas vezes, o processo avaliativo tem se centrado nos conhecimentos específicos e na contagem de erros, sem uma preocupação com a formação, de forma mais somativa, comparando os alunos entre si e os destinando a um lugar numérico em função das notas obtidas.

Durante as conversas com a professora, foi indagado sobre a utilização de diferentes recursos e metodologias para a realização das atividades em sala de aula. Ela relatou que no início do ano letivo realizou muitas atividades, nas quais dividiu os alunos em grupos para trabalhar com conteúdos que eles estavam com dificuldades, mas percebeu que a maioria deles não se comprometeu e isso acabou a desmotivando. Durante as observações, a professora retomou alguns conteúdos, principalmente divisão e multiplicação. Outro Fator mencionado pela ela foi à indisciplina dos alunos, pois quando realiza alguma atividade diferente, como uma “competição”, por exemplo, ocasiona muito barulho.

A indisciplina de alguns alunos, infelizmente, foi constante nas aulas. Desse modo, Hochmann & Evangelista (2012) enfatizam que a disciplina parece ser vista como uma forma de obedecer às regras, resumindo-se ao fato de os alunos prestarem atenção na aula e que, também, façam as atividades propostas. Mas, indo de encontro a essa perspectiva, destacam que a questão vai muito além por envolver a formação de uma postura cidadã, algo que influencia também o ensino e aprendizagem.

Durante a execução das aulas pela substituta, a indisciplina dos alunos foi mais perceptível. No primeiro dia que ela assumiu a turma eles estavam tranquilos, talvez pelo fato de ter menos da metade dos alunos presentes, ou pelo fato de ser o primeiro dia dela na turma. Em um dos dias observado, a substituta não levou

piloto, não pegou a caderneta para realizar a chamada e não demonstrava o domínio necessário para auxiliar os alunos nas resoluções da atividade. Nesse sentido, Correia & Silva (2020) refletem a partir das apresentações de Shulman (2005), e corroboram sobre a importância de que o professor tenha compreensão da estrutura e da organização pedagógica do componente curricular ensinado.

Em relação à aprendizagem matemática dos alunos, a maioria deles não demonstra interesse em realizar as atividades propostas; e como vimos, a partir do questionário aplicado, eles também não têm uma boa relação com esse componente curricular. Notamos que muitos só realizam as atividades para cumprir as exigências das notas, algo que fica perceptível pela dinâmica do “visto”. D’Ambrosio (1993, p. 38) discute sobre a visão do que constitui a aprendizagem matemática, e problematiza referindo-se a respeito das “pesquisas sobre a ação de professores, onde mostram que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado. Predomina, portanto, um ensino em que o professor expõe o conteúdo, mostra como resolver alguns exemplos e pede que os alunos resolvam inúmeros problemas semelhantes”. Percebemos, desta maneira e a partir das observações, que o percurso de ensino da matemática ocorre pela repetição, sem valorizar o prazer da descoberta e matematizar. A respeito dos alunos que desenvolvem as atividades com certa facilidade, eles costumam terminar de responder o proposto, antes dos colegas, indo ajudar os com mais dificuldades.

Na turma observada havia uma aluna com Deficiência Intelectual (DI). Em relação à aluna, as atividades elaboradas para ela são, por exemplo, reescrever números e palavras, caça palavras, dentre outras. Rodrigues (2015) faz uma crítica em relação à forma como a inclusão tem ocorrido no espaço escolar, ressaltando que o que ocorre nas escolas, muitas vezes, são gestores cumprindo ordem de seus superiores, efetuando matrícula de todos e pensando que ao fazer isso estão realizando um movimento de “Inclusão”; sem se atentar a formação dos professores.

Como discutimos, em seção anterior, é disponibilizado um espaço para receber alunos que necessitam de um ensino diferenciado; mas na escola tem somente duas professoras com especialização para atendê-los. Desse modo, ao encontro da fala de Rodrigues (2015), muitos professores não estão preparados para acolherem e disponibilizarem para esse público uma educação de qualidade, sobretudo no que tange aos conceitos matemáticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECS I, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, realizado em uma escola pública municipal localizada na cidade de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, nos proporcionou momentos de ressignificação de concepções importantes para a profissionalização docente. A partir das vivências oportunizadas pelo estágio passamos a ter um olhar aprofundado para as diversas questões que circunscrevem o espaço escolar e que corrobora para a constituição da identidade profissional do educador. À vista disso, entendemos a influência que esse momento tem para a formação; pois, para além do contato com o lugar de futura atuação profissional, nos leva a traçar várias discussões que contribuem para o enriquecimento do professor que se objetiva ser, não perdendo de foco o papel social assumido.

O estágio de observação permite aproximação ao espaço escolar e análise de questões, como: metodologias utilizadas pelo professor supervisor, às dificuldades de ensinar Matemática e as diversas formas de aprendizagem dos alunos. Nesse momento, fica visível um perfil e olhar de professor pesquisador, o que enxerga diversas problemáticas do “chão da escola”, buscando formas de resolvê-los. É este perfil importante e possibilitado pela observação, quando revestido o momento de formação articuladamente com a pesquisa.

A partir das observações notamos que o ensino de Matemática, muitas vezes, se centra na exposição e repetição de exercício. Percebemos, também, que não cabe culpar o docente por isso, sobretudo por entender que existem responsabilidades que precisam ser assumidas pela escola/secretaria de educação: a de valorizar os profissionais da educação, oferecer condições de trabalho, possibilitar espaços de formação continuada e, também, disponibilizar materiais didáticos diversos que possibilitem uma melhor aula. Para que o fazer matemática seja percebido como lugar de prazer e descoberta é necessário traçar encaminhamentos metodológicos que fazem uso de espaços, como o laboratório de ensino da Matemática, e, muitas escolas, não o disponibilizam. As aprendizagens dos estudantes, nesse sentido, ficam comprometidas e é importante se ater, discutir e propor políticas públicas que permitam que isso se torne realidade.

Alertamos para duas questões que, de certa forma, têm implicado para as aprendizagens dos estudantes: a importância de professores formados para assumirem o ensino de Matemática e o cuidado com as pessoas que substituem esses docentes. Na realidade observada, por exemplo, a substituição da docente ocorreu por alguém que não possuía formação adequada para ensinar matemática. Como orientar os percursos de aprendizagem dessa ciência sem domínio dos conhecimentos necessários? Importante que as escolas e secretarias de educação se atenham a essa questão, pois, em muitos casos, os alunos acabam desassistidos, algo que implica diretamente para as suas aprendizagens.

Por último, nos cabe asseverar que todas as questões aqui expostas foram importantes para que percebêssemos a complexidade que é ser um professor de matemática, sobretudo considerando as várias realidades presentes na nossa sociedade e no contexto escolar, realidades que influenciam diretamente no fazer pedagógico do docente. Advogamos para a necessidade das universidades, assumindo-se o seu lugar de destaque para a formação de professores, permitirem o contato com a realidade escolar desde o início do curso e não somente ao final.

Conflitos de interesses

Declaramos não haver conflitos de interesse. Estamos cientes da submissão do artigo.

Contribuições dos autores

Declaramos que os autores deste artigo contribuíram substancialmente para a realização deste manuscrito, desde a concepção, escrita e revisão.

REFERÊNCIAS

- Bisognin, B. & Valessa, M. (2015). *Um olhar dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem em matemática nos anos finais do ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul.
- Brasil. (2005). *Parecer CNE/CES nº 15, de 02 de fevereiro de 2005*. Brasília, DF.
- Coelho, N., & Orzechowski, S. T. (2011). *A função social da escola pública e suas interfaces*. In Congresso Nacional de Educação–Educare (Vol. 10).
- Correia, V. C. P., & Silva, A. J. N. D. (2020). O Estágio e a Formação do Professor de Matemática. *Revista Brasileira De Educação Básica*, 5, 1-8. Recuperado de <https://rbeducacaobasica.com.br/o-estagio-e-a-formacao-do-professor-de-matematica/>
- D'Ambrosio, B. H. (1993). Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições*, 4(1), 35-41. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1757/10-artigos-ambrosiobs.pdf>
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (Vol. 4, p. 175). São Paulo: Atlas.
- Hochmann, E., & Evangelista, C. R. (2012). Professores e contextos da disciplina e indisciplina nas aulas de matemática. *Revista Eventos Pedagógicos*, 3(3), 270-283.
- Pimenta, S. G. (2009). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*, São Paulo: Cortez Editora, 15-34.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2018). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Rocha, E. D. A. Silva, A. J. N. da. (2020). O estágio curricular supervisionado de observação: Tecendo reflexões e refletindo sobre esse espaço de formação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 5, 61-71. doi: <http://https://dx.doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/estagio-curricular>
- Rodrigues, T. D. (2015). Educação matemática inclusiva. *Interfaces da educação*, 1(3), 84-92. doi: <https://doi.org/10.26514/inter.v1i3.620>
- Silva, A. J. N., de Souza, I. D. S., Barros, S. S., & Almeida, J. D. S. (2014). *A formação do professor de matemática em questão: reflexões para um ensino com significado*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Silva, A. J. N. (2020). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do *Campus VII* da UNEB: espaço de formação e desenvolvimento do conhecimento lúdico e pedagógico do conteúdo. In A. R. L, Vieira & A. J. N, Silva. *O futuro professor de Matemática: vivências que inter cruzam a formação inicial*. Ponta Grossa: Editora Fi.
- Silva, A. J. N. (2020b). “Prática” e “Estágio Supervisionado” na formação de professores: o que revela um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB? *Revista De Educação Matemática*, 17, e20034. doi: <https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id390>
- Silva, A. J. N. (2021). Professores de matemática em início de carreira e os desafios (im) postos pelo contexto pandêmico: um estudo de caso com professores do semiárido baiano. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], 7(1), 17. doi: <https://doi.org/10.29327/217514.7.1-5>
- Silva, D. C. D., Martins Júnior, F. R. F., Silva, T., Ribeiro, M., & Nunes, J. B. C. (2022). Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. *Educação em Revista*, 38, e26895. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-469826895>

Suzart, L., & da Silva, A. J. N. (2020). O estágio supervisionado e o constituir-se professor de Matemática: "Ser ou não ser professor?". *Educação Básica Revista*, 6(1), 131-141. Recuperado de <http://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebv/article/view/4>

Vale, I. (2012). As tarefas de padrões na aula de matemática: um desafio para professores e alunos. *Interações*, 8(20), 181-207. doi: <https://doi.org/10.25755/int.493>