



# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O CONSTITUIR-SE PROFESSOR DE MATEMÁTICA: “SER OU NÃO SER PROFESSOR?”

Leonardo Araújo Suzart\*  
Américo Junior Nunes da Silva \*\*

---

## RESUMO:

O presente relato apresenta as vivências do Estágio Curricular Supervisionado I, produzidas pela observação de aulas de matemática em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, que foram realizadas em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Senhor do Bonfim-BA, durante o período de 16 de outubro de 2019 até o dia 05 de dezembro de 2019. As vivências propiciadas pelo estágio colocam, no centro da discussão, a identidade como professor e as questões da realidade educacional brasileira; tais vivências produzem um questionamento que acompanha todo o período de observação, mostrando-se como uma questão central: “ser ou não ser professor que ensina matemática nos anos finais do ensino fundamental?”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado. Formação inicial. Matemática.

---

\* Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC-VII) e monitor do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/UNEB). [leonsuzart@hotmail.com](mailto:leonsuzart@hotmail.com)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VII*, e do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). [ajnunes@uneb.br](mailto:ajnunes@uneb.br)

## Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um eixo curricular que funciona como espaço de formação obrigatório nos cursos de licenciatura, como regimenta a Resolução CONSEPE nº 2016/2019, da Universidade do Estado da Bahia.

No curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VII, divide-se em quatro etapas: as duas primeiras, ECS I e ECS II, são direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental; e as duas últimas, ECS III e ECS IV, são direcionadas ao Ensino Médio. Esse espaço de formação tem o intuito de promover o contato dos futuros docentes com a realidade da sala de aula, promovendo atividades como a observação e a docência.

Durante o ECS I, objeto de discussão neste relato, os estudantes estagiários têm este contato inicial com a escola e, durante essa aproximação, são desenvolvidas atividades que possibilitam conhecer, enquanto futuro professor, o ambiente escolar. São vivências promovidas por esse estágio: i) observação das aulas, auxiliada pelo registro em um diário reflexivo ; ii) a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP); iii) participação em atividades complementares (AC) e conselhos de classe; iv) aplicação de questionário ao docente; e v) interações com os professores e alunos.

Na UNEB, campus VII, em relação à licenciatura em Matemática, o ECS I é realizado com uma carga horária de 75 horas, sendo 45 horas destinadas às atividades que promovam essa aproximação com a realidade escolar, e as outras 30 horas destinadas a leituras, discussões e orientações.

O presente relato apresenta as vivências do ECS I, produzidas pela observação de aulas de matemática em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, que foram realizadas em uma escola pública, localizada na cidade de Senhor do Bonfim-BA, durante o período de 16 de outubro de 2019 até o dia 05 de dezembro de 2019. As

vivências propiciadas pelo estágio colocam, no centro da discussão, a identidade como professor e as questões da realidade educacional brasileira; tais vivências produzem um questionamento que acompanha todo o período de observação, mostrando-se como uma questão central: “ser ou não ser professor que ensina matemática nos anos finais do ensino fundamental?”.

## A Escola

A escola foi fundada em 1999 e, anteriormente, pertencia à rede estadual. Apenas em 2013, passou a pertencer ao município. Como é descrito no PPP, possui estrutura para o funcionamento de 8 turmas dos anos finais do ensino fundamental, uma sala de multimídia, uma biblioteca, um laboratório de informática, sala dos professores, sala de recursos multifuncional, depósito, horta e quadra poliesportiva. Conta com um funcionário na portaria que controla a entrada e saída de alunos, uma funcionária responsável pela merenda escolar e outra responsável pela higienização do local.

O PPP está previsto pela lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, sendo imprescindível para qualquer escola no Brasil. Sendo assim, com a escola observada não seria diferente. “O projeto político pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso” (VEIGA, 2013, p. 271). O PPP da escola observada aponta como sendo fundamentais os trabalhos que privilegiem a interdisciplinaridade e a contextualização, a preocupação com os alunos e suas famílias e comunidades às quais pertencem, além da percepção da escola como espaço privilegiado de ação sócio-política e trabalhos voltados para a ética e o respeito à diversidade.

Esse movimento de conhecer o PPP da escola é uma atividade inicial do estágio. Trata-se de um documento que nos permite uma aproximação com os pressupostos teórico e metodológico que embasam o fazer pedagógico da escola. Lê-lo, em um primeiro momento, nos permitiu, ao adentrar de fato nos espaços escolares, como na sala de aula de matemática, perceber como o que se pensou na construção do currículo reverbera nas práticas cotidianas.

Para entendermos um pouco mais sobre o ECS e a sua importância nos cursos de formação de professores, apresentaremos, a seguir, algumas discussões empreendidas por alguns autores que nos ajudaram a entender melhor determinados aspectos do estágio.

## O que vem a ser o ECS?

O estágio pode ser definido como uma experiência de contato do indivíduo com a prática da sua futura profissão com a intenção de “lapidar” este futuro profissional para a sua área de trabalho. Nessa direção, particularizando a discussão para a formação de professores, entendemos que o ECS, no curso de licenciatura em matemática, proporciona o contato do futuro professor com a sua área de atuação, no caso, o ambiente escolar.

[...] o estágio no ensino básico tem como um dos objetivos proporcionar aos acadêmicos um espaço de reflexão, de modo que se tenha oportunidade de questionar, reelaborar as ideias relativas ao ensino de matemática, além de estudar e analisar diferentes metodologias, acrescentando à sua formação novas maneiras de ensino aprendizagem, dentro da realidade escolar (LIMA, 2019, p. 168).

A finalidade do ECS na visão de alguns, equivocadamente, se resume a um momento do curso voltado somente para a prática, quando o aluno já cursou alguns dos outros componentes “teóricos” e, agora, tem este momento dedicado exclusivamente para esse fim.

[...] a finalidade do estágio supervisionado é proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não deve colocar o estágio como o polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola [...] (PIMENTA, 2012, p. 81)

Diante do excerto acima, entendemos o ECS como um movimento que permite a transposição da teoria para uma prática específica, possibilitando um ressignificar “teórico-prático-teórico” ou “prático-teórico-prático”, na medida em que aproxima os futuros docentes das vivências da profissão docente; essa aproximação produz reflexões acerca da realidade escolar vivenciada.

Essa ressignificação mencionada anteriormente, ainda pensando na indissociabilidade que há entre teoria e prática, poderia ser mais bem explicitada. Retomando o apresentado, diríamos que pelo movimento “teórico-prático-teórico” é que é possível que a teoria, enquanto ponto de partida, oriente a prática e que esta, por sua vez, retorne sobre as questões teóricas, iluminando-as. Paralelamente, o movimento “prático-teórico-prático” permite que o inverso ao apresentado antes aconteça: que a prática oriente/ressignifique a teoria que retoma, por sua vez, as questões práticas. Esses dois movimentos pendulares dialogam.

Talvez, alguém possa se perguntar: mas qual a necessidade de haver esse contato promovido pelo ECS, uma vez que já passamos pelo ambiente escolar, já que todos que chegam à graduação já fomos alunos(as) no ensino básico? A essa pergunta, seria necessário responder que o contato com a realidade escolar, possibilitado pelo ECS, diferentemente do que tivemos enquanto aluno da educação básica, nos coloca no lugar do professor, e isso possibilita experiências de natureza diversa e reflexões que são exclusivas da profissão docente. São essas experiências que contribuem para conhecer a profissão e, acima de tudo, para construir a sua identidade docente. Segundo Pimenta (1999), um dos desafios dos cursos de formação de professores é fazer essa transição entre a visão do aluno e a visão do professor, para que ele crie a sua identidade profissional.

Essa prática do estágio, na visão de alguns, pode ser traduzida na observação e repetição de técnicas para o ensino. Consoante Pimenta (2004), a profissão docente, assim como todas as outras, utiliza de técnicas; no entanto, dada a natureza da profissão, ela não pode ser resumida somente à instrumentalização de técnicas. Ou seja, nos cursos de formação de professores, é preciso formar profissionais que, para além de terem como objetivo ensinar os conteúdos aos alunos, contribuam para o processo humanizador do mesmo, e para a formação do sujeito crítico.

É através do processo educativo, da socialização das novas gerações que, em vez de moldarmos o indivíduo, vamos engrandecê-lo, torná-lo uma criatura humana. É verdade que o engrandecimento do indivíduo dá-se pelo próprio esforço individual, mas é o sistema de educação que, embora se imponha de modo irresistível aos indivíduos, permite tal fato, pois é ele que salvaguarda e preserva todos os frutos da experiência humana, facilitando a transmissão de geração a geração

(SANTOS, 1992, apud COELHO; ORZECOWSKI, 2011, p. 16323-16324).

A escola é uma instituição vital para a sociedade, pois tem a função social de democratizar o conhecimento científico; não qualquer conhecimento, mas o que levou a sociedade a se tornar o que ela é hoje, e para, além disso, o que levou à formação e constituição do ser humano.

A partir do que foi apresentado neste item, foi possível discutir o conceito do ECS e seus significados. No próximo ponto de discussão, serão apresentadas as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio.

### Atividades Desenvolvidas

No ECS I, as aulas observadas ocorreram em uma turma do 9º ano do ensino fundamental durante o turno vespertino, e com 20 alunos matriculados. Apesar desse número de matriculados, a sala geralmente apresentava uma média de 9 a 10 alunos. Segundo a professora supervisora, a mesma que respondeu o questionário ao qual nos referimos antes, na nota 1, esta era uma situação muito comum, tanto naquela turma quanto nas demais.

A carga horária de 35 horas destinada à observação foi distribuída em atividades como a Leitura do PPP, participação em conselhos de classe e nas AC, e observações de aula; todas as atividades estavam vinculadas à proposta de aproximar o estagiário da realidade da escola. A partir das observações realizadas, em paralelo com os dados produzidos pelo questionário e a leitura do PPP, foi possível conhecer a realidade escolar em vários níveis, desde como a escola pensa teoricamente as questões voltadas ao ensino e aprendizagem, até os aspectos concretos de vivência desse currículo.

O questionário, a que nos referimos anteriormente, possuía 20 questões, abertas e fechadas, e buscava traçar um perfil do professor supervisor. Foi pensado para conhecer desde a sua formação, com informações de cursos realizados ao longo da vida profissional e tempo de atuação no magistério, concepções quanto ao ensino e aprendizagem da matemática, escolha de livro didático e dificuldades encontradas do processo, até sobre o planejamento e prática pedagógica.

No que tange à turma observada, ao nos inserirmos em tal ambiente, foi possível perceber algumas características “geracionais” daquele grupo. Alguns autores definem esta geração de alunos ingressantes do ensino básico como “Geração Z”. De acordo com Seemiler (2017), essa geração é proveniente dos anos de 1995 a 2010, moldada pelos avanços tecnológicos, movimentos de justiça social, problemas com violência e uma economia volátil. Tais fatores influenciam diretamente o pensamento destes indivíduos, trazendo, assim, implicações, também, para o seu desempenho escolar. Ainda conforme Seemiler (2017), estudantes dessa geração têm preferência por uma aprendizagem de caráter prático, isto é, uma aprendizagem cujos “conteúdos” possam imediatamente ser aplicados nas suas vidas. Diante disto, é notório que o docente precisa criar estratégias que favoreçam o ensino, se adequando a esses aspectos.

Em relação aos conselhos de classe, em nossas observações, acreditamos que ele pode ser entendido como um espaço destinado para que os professores se reúnam e discutam questões sociais e culturais dos alunos, bem como para analisar o desempenho escolar de cada um, considerando características como o seu comportamento, sua participação e até mesmo questões familiares que possam estar influenciando neste desempenho. Em síntese, percebemos que essa escola busca se atentar às causas que vão além do ambiente escolar, intervindo sempre que possível; essa prática está conforme o que se apresenta no PPP da instituição.

As AC são uma parte da carga horária da jornada trabalhista dos docentes, e tem como objetivo complementar a sua formação social e profissional, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Partindo disso, durante nossa participação nas AC, tínhamos expectativa de que fosse uma carga horária destinada ao planejamento das aulas. Contudo, durante a experiência, percebemos que poucos planejavam suas aulas naquele momento; às vezes, ninguém. Em vez disso, havia discussões sobre a realidade escolar, em sua maioria sobre questões pertinentes aos alunos, mas sem tomar encaminhamentos mais diretos que implicassem em ações de melhorias no ensino, por exemplo.

Em relação aos recursos didáticos voltados para o ensino da matemática, disponibilizados pela escola, o PPP fala do uso de computadores e softwares para o ensino de matemática, concordando com o que apresenta os Referenciais Curriculares da Bahia, Bahia (2019) em uma de suas competências, por exemplo. Ainda segundo o

PPP, no colégio, existe uma sala de multimídia com um notebook e um datashow. Sobre esse ponto, a partir do questionário, a professora supervisora cita que há falta de recursos didáticos no colégio, algo que se confirma durante nossas observações. A sala multimídia é o único recurso “tecnológico” disponibilizado pela escola para trabalhar os conteúdos matemáticos e desenvolver as inúmeras habilidades que são apresentadas nos Referenciais.

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino - aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade ao manusear objetos diversos que poderão ser usados pelo professor na aplicação de suas aulas (SOUZA, 2007 p.112-113).

Os recursos didáticos se consolidam como materiais importantes para garantir um ensino de qualidade. Sendo assim, problemas como a falta de recursos didáticos influenciam negativamente na qualidade do ensino, pois limitam a criatividade do docente em produzir estratégias que favoreçam a construção do conhecimento matemático por parte dos estudantes.

Em relação à metodologia utilizada pela professora supervisora, no questionário, ela cita que utiliza aulas expositivas, jogos matemáticos e exercícios, e que tais metodologias se adequam melhor para a turma em que atua. Durante as observações, no entanto, as aulas foram, em sua maioria, expositivas; contudo, havia também atividades como pesquisas para casa, simulados e exercícios sobre os conteúdos matemáticos que eram trabalhados. As aulas expositivas costumavam funcionar bem para alguns dos alunos, o que se tornou perceptível devido à participação ativa destes; todavia, as propostas que fugiam da aula expositiva, como as atividades escritas que envolviam problemas contextualizados e interpretativos, causavam uma reação positiva na turma (e não em casos isolados), resultando em discussões que envolviam a maioria dos alunos.

Segundo D´Ambrosio (1993), o grande desafio da educação matemática é fazer com que os alunos entendam a matemática como uma disciplina baseada na investigação e resolução de problemas. Atividades contextualizadas a partir da proposição de problemas, como aquela realizada pela professora supervisora, são essenciais para a construção do conhecimento matemático, pois estimulam os alunos a investigarem o problema e criar soluções próprias. Tais atividades, todavia, demandam



mais tempo para sua elaboração, o que, muitas vezes é impossível de se realizar, considerando que a realidade mais geral do Brasil é que professores precisam se submeter a jornadas fatigantes de trabalho a fim de que possam ter um salário próximo do que se possa chamar de “digno”.

Em relação ao planejamento realizado na escola, segundo a resposta dada pela professora supervisora ao responder o questionário, é realizado com a participação de todos os profissionais da educação, professores e coordenadores, e a cada unidade da escola (planejamento de unidade); já o planejamento das aulas ocorre semanalmente durante as AC. Entretanto, como dissemos, durante as observações, acompanhamos esse processo de planejamento, e notamos que, na maior parte do tempo, durante as AC, os professores de matemática dedicam-se a discutir sobre mudanças de comportamento de alguns alunos, se atentando a problemas de cunho familiar/social.

Segundo Silva (2014), o planejamento escolar não tem sido tão presente na práxis dos professores de matemática por não compreenderem a necessidade de uma prática estruturada, e por enxergarem o planejamento como para atender apenas a uma demanda burocrática. Durante a experiência, percebemos que essa realidade se enquadra com o planejamento da maioria dos professores de matemática no colégio onde ocorreram as observações.

Em resposta ao questionário aplicado, a professora supervisora fala da avaliação através de atividades e da participação dos alunos nas aulas. No quesito “avaliação”, a professora menciona também que há um mínimo exigido pela escola, que é de duas provas/exames a cada unidade. A avaliação da aprendizagem é definida pela obtenção de dados que representem o domínio de algum determinado conceito pelos alunos. De acordo com Luckesi (2014, p. 71), “a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um Projeto político pedagógico e com seu consequente projeto de ensino”.

De acordo com o PPP da escola, a avaliação deve ser contínua e dinâmica, obtida através da ação coletiva entre direção, coordenação, professores e a comunidade escolar como um todo. O plano de curso para o 9º ano na escola fala da avaliação matemática como uma avaliação do desempenho da aprendizagem que considere as orientações dentro das especificidades da linguagem matemática, na perspectiva da intervenção pedagógica, observando se o aluno é capaz de interpretar uma situação-

problema, resolver problemas envolvendo números naturais, racionais e inteiros, e se consegue resolver situações por meio de equações.

Em sala de aula, contudo, percebemos que pouco deste processo de avaliação descrito no PPP se concretiza; a avaliação acontecia, na maioria das vezes, com atividades que não contemplavam por completo essa proposta, baseando-se somente na entrega de exercícios a serem resolvidos no caderno, e em atividades com situações/problemas pertinentes aos assuntos matemáticos trabalhados. Diante disto, acreditamos que estes não seriam dados suficientes para saber se os alunos haviam desenvolvido as competências e habilidades necessárias da matemática para poder avançar. Vale ressaltar que, durante os conselhos de classe e AC, notamos também que há certa “pressão” para que os alunos não sejam reprovados.

### Considerações finais

O ECS I é componente fundamental nos cursos de formação de professores, pois traz uma aproximação entre os futuros docentes e a realidade escolar; para muitos, é uma primeira experiência do que vem a ser a sala de aula na perspectiva do docente. Durante as 75 horas de estágio e discussões em sala de aula, compreendemos a realidade escolar em vários níveis, seja pela familiarização com o ambiente, seja pela compreensão do funcionamento interno da escola e de suas questões burocráticas.

Refletir sobre essa realidade vivenciada e sobre a própria natureza do ECS, auxiliados pela leitura de textos que tratavam dessas questões, e pela socialização das experiências com colegas estagiários que também cursavam o componente ECS I, tudo isso nos permitiu perceber a indissociável relação que há entre a teoria e a prática. Ao longo do estágio, tivemos contato com a realidade social e cultural dos alunos dessa geração, percebendo, também, alguns dos problemas que os docentes da atualidade enfrentam e a maneira com a qual lidam com essas situações. Vale destacar que, devido ao contexto diferente, muitos destes problemas são também distintos daqueles que os professores de outras gerações enfrentaram.

Durante o componente ECS I, acompanhamos o desempenho da docente, observando suas metodologias, a maneira como é realizado o planejamento, e como se realiza a avaliação, percebendo o que (não) tem resultados positivos para aquele

contexto. Toda essa experiência nos possibilitou uma aproximação significativa com a realidade escolar, preparando-nos para uma aproximação ainda maior com a docência, que acontecerá, com os anos finais do Ensino Fundamental, no Estágio Curricular Supervisionado II.

## Referências

- BAHIA. Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Salvador: Secretaria da Educação, 2019.
- BAHIA. Resolução 2016/2019. Regulamento Geral de Estágio da Universidade do Estado da Bahia. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2019.
- COELHO, Nara; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. A função social da escola pública e suas interfaces. In: Anais do X Congresso Nacional de Educação– EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Nov. 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6443\\_3792.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6443_3792.pdf). Acesso em: 28 abr. 2020.
- D'AMBROSIO, Beatriz S. Formação de Professores de Matemática Para o Século XXI: o Grande Desafio. Pro-Posições. Campinas/SP. v. 4. n. 1 [10]. mar. 1993. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1757/10-artigos-ambrosiobs.pdf>. Acesso em 28 abr. 2020.
- SOUZA, Saete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Maringá. 2007.
- LIMA, Kadja Silveira. Vivências de estágio de observação no Ensino Fundamental. Educação Matemática em Revista, Brasília, v. 24, n. 62, p. 166-177, abr./jun. 2019.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo/SP: Cortez, 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.
- SEEMILLER, Corey; GRACE, Meghan. Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. About Campus, v. 22, n. 3, p. 21-26, 2017.
- SILVA, Américo Junior Nunes da; SOUZA, Ilvanete dos Santos de (org.) A Formação do Professor de Matemática em Questão: reflexões para um ensino significado. Jundiaí: Paco Editorial: 2014
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. Cadernos Cedes, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.