



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS  
FACULDADE DE MATEMÁTICA

LENARA NUNES DOS SANTOS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA: o papel das interações entre seus sujeitos**

MARABÁ-PA  
2021

LENARA NUNES DOS SANTOS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA: o papel das interações entre seus sujeitos**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Matemática da  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do  
Pará, como requisito para obtenção do grau  
de Licenciado Pleno em Matemática.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Katia Regina da  
Silva

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Margarete  
Delaia

MARABÁ-PA

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho**

---

Santos, Lenara Nunes dos

Estágio supervisionado e a formação de professores de matemática: o papel das interações entre seus sujeitos / Lenara Nunes dos Santos. — 2021.

21 p.

Orientador(a): orientadora, Kátia Regina da Silva; coorientadora, Maria Margarete Delaia.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Exatas, Faculdade de Matemática, Curso de Licenciatura em Matemática, Marabá, 2021.

1. Professores de matemática - Formação. 2. Educação - Estudo e ensino (Estágio). 3. Matemática (Ensino Médio) - Estudo e ensino. 4. Ensino a distância - Ensino auxiliado por computador. I. Silva, Kátia Regina da, orient. II. Delaia, Maria Margarete, coorient. III. Título.

CDD: 22. ed.: 370.71



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS -I CE  
FACULDADE DE MATEMÁTICA - FAMAT**

**ATA DA APRESENTAÇÃO E DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO -  
TCC**

ATA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO PARA CONCESSÃO DE GRAU DE LICENCIADO PLENO EM MATEMÁTICA, REALIZADA ÀS 13:00 HORAS DO DIA 20 DE AGOSTO DE 2021, NO FORMATO REMOTO, ATRAVÉS DO GOOGLE MEET, CAMPUS DE MARABÁ, INTITULADO “ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: O PAPEL DAS INTERAÇÕES ENTRE SEUS SUJEITOS”, FOI APRESENTADO DURANTE 25 MINUTOS PELA CANDIDATA LENARA NUNES DOS SANTOS, MATRICULA DE Nº 201540106005, DIANTE DA BANCA EXAMINADORA APROVADA PELA FACULDADE DE MATEMÁTICA (FAMAT) DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS (ICE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA), ASSIM CONSTITUÍDA: PROFA. DRA. KATIA REGINA DA SILVA (ORIENTADORA), PROFA. DRA. MARIA MARGARETE DELAIA (MEMBRO) E PROFA. MA. RENATA SORAIA GUIMARÃES DOS SANTOS (MEMBRO). EM SEGUIDA, O CANDIDATO FOI SUBMETIDO À ARGUIÇÃO, TENDO DEMOSTRADO CONHECIMENTOS NO TEMA OBJETO DA PROPOSTA DE TCC, FAVORECENDO À BANCA EXAMINADORA APRESENTAR CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO TCC E DECIDIR PELO CONCEITO **EXCELENTE** DO MESMO, E CONCEDER O PRAZO MÁXIMO DE 15 DIAS PARA SEREM EFETUADAS AS MODIFICAÇÕES SUGERIDAS PELA BANCA, SE FOR O CASO, E EM SEGUIDA A MESMA SERÁ ASSINADA POR TODOS OS MEMBROS. PARA CONSTAR FORAM LAVRADOS OS TERMOS DA PRESENTE ATA, QUE LIDA E APROVADA RECEBE A ASSINATURA DOS INTEGRANTES DA BANCA EXAMINADORA.

PRESIDENTE: KATIA REGINA DA SILVA

MEMBRO: MARIA MARGARETE DELAIA

MEMBRO: RENATA SORAIA GUIMARÃES DOS SANTOS

CANDIDATA: LENARA NUNES DOS SANTOS



Emitido em 20/08/2021

**ATA DE DEFESA DE TCC Nº 85/2021 - FAMAT (11.07.02.02)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 20/08/2021 14:37 )*

**KATIA REGINA DA SILVA**  
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR  
1584383

*(Assinado digitalmente em 26/08/2021 14:22 )*

**MARIA MARGARETE DELAIA**  
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR  
1707096

*(Assinado digitalmente em 23/08/2021 14:15 )*

**RENATA SORAIA GUIMARAES DOS SANTOS**  
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR  
1669892

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.unifesspa.edu.br/documentos/> informando seu número: **85**, ano: **2021**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TCC**, data de emissão: **20/08/2021** e o código de verificação: **80bee1d242**

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: O PAPEL DAS INTERAÇÕES ENTRE SEUS SUJEITOS

Lenara Nunes dos Santos, Graduanda do curso de Matemática, Famat, Unifesspa,

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8586523192479849>

e-mail: [lenaranunes27@gmail.com](mailto:lenaranunes27@gmail.com)

Katia Regina da Silva, Doutora em Educação, UFMG, Professora da Famat, Unifesspa,

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1887062820674951>

e-mail: [katia@unifesspa.edu.br](mailto:katia@unifesspa.edu.br)

Maria Margarete Delaia, Doutora em Educação, UFPel, Professora da Famat, Unifesspa

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5746509879089364>

e-mail: [mdelaia@unifesspa.edu.br](mailto:mdelaia@unifesspa.edu.br)

## RESUMO

O estágio supervisionado é espaço de vivência e imersão do licenciando no ambiente de sua futura profissão, por isso, para além de sua obrigatoriedade, é imprescindível para a formação inicial docente. Partindo dessa perspectiva, essa pesquisa objetivou analisar as contribuições, pela ótica dos estagiários, de uma proposta de estágio supervisionado e das ações envolvendo o ensino de forma mais individualizada para a formação inicial de estagiários de duas turmas da Faculdade de Matemática (Famat) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Para alcançar tal objetivo, adotamos a perspectiva qualitativa como abordagem metodológica. Para obtenção dos dados foi empregada a entrevista semiestruturada. Os dados foram sistematizados e analisados com base em técnicas da análise de conteúdo (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011). As entrevistas foram realizadas com oito estagiários de duas turmas da Famat, que cursavam as disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV durante o segundo semestre de 2019. A análise dos resultados foi feita com suporte em autores como Pimenta e Lima (2019), Storti (2010), Silva e Delaia (2020), Zimmer (2017), entre outros. A experiência de estágio enfocada apresenta uma abordagem que inter-relaciona ensino, pesquisa e extensão e organiza as atividades do estágio na escola campo em pequenos grupos de alunos e estagiários. As ações desse estágio favorecem o diálogo e a interação mais individualizada entre o estagiário e o aluno, possibilitando ao aluno um aprendizado mais significativo, uma vez que o ele constrói maior segurança na hora de se comunicar com o estagiário e se sente mais à vontade ao expor suas dúvidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio curricular supervisionado, formação de professores de matemática, atividades em grupos, interação mais individualizada.

## 1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é parte essencial na formação inicial do professor de matemática. É nesse ambiente que o licenciando tem a oportunidade de entrar em contato com o seu futuro campo de atuação profissional e colocar-se na função de docente. Entretanto, o estágio vivenciado em muitos cursos de licenciatura em matemática, pautado na tradição de

observar e assumir a regência, repetindo a prática observada, não tem contribuído positivamente para melhorar a prática do futuro professor (FIORENTINI; CASTRO, 2003).

Em perspectiva diferente a questionada acima, o estágio deve colocar o estagiário em situação de relacionar as teorias estudadas com a prática docente, com o propósito de se desenvolver como ser reflexivo comprometido com as aprendizagens de seus alunos. Além disso, é uma experiência que deve proporcionar o conhecimento da realidade do contexto escolar, a elaboração e implementação de investigação e propostas de intervenção nos problemas ou dificuldades identificadas nestes contextos pelos estagiários.

Afim de implementar essa perspectiva de estágio supervisionado na Faculdade de Matemática (Famat), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), as professoras orientadoras das disciplinas de estágio supervisionado vêm implementando um projeto de estágio baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa proposta, os estagiários têm a oportunidade de aprender e de transformar o conhecimento adquirido durante seu curso em ferramentas de transformação da realidade escolar em que vive muitos alunos (SILVA; DELAIA, 2020).

No curso de licenciatura em matemática da Famat, em sua organização curricular, apresentada em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), estabelece, a partir da obrigatoriedade desse componente curricular, que a prática do estágio supervisionado deve ser

[...] associado à iniciação a pesquisa, que visa a proporcionar ao futuro professor de matemática observar e analisar a realidade de sua profissão, fazendo um mapeamento do seu futuro campo de atuação. [...] Estágio associado à elaboração de atividades de intervenção/extensão, que visa a proporcionar ao futuro professor de matemática observar, analisar e realizar atividades de regência de classe e, ainda, elaborar e executar propostas de intervenção, que podem culminar em atividades de extensão. (UNIFESSPA, 2014, p. 18-19).

Dessa forma, as orientadoras da disciplina passaram a integrar a pesquisa, o ensino e a extensão às atividades de observação e regência de aula que já vinham sendo realizados durante a disciplina. (SILVA; DELAIA, 2020).

Segundo as autoras citadas acima, durante o estágio supervisionado os estagiários são envolvidos em todas as etapas de execução da proposta. Participam, juntamente com as professoras da disciplina, do planejamento das ações que serão realizadas na escola campo; planejam e desenvolvem propostas de pesquisa durante o estágio supervisionado; vão as escolas para realizar coletas de dados para o desenvolvimento de suas pesquisas; e, a partir dos resultados dos dados coletados, realizam regências e ações de intervenções nessas escolas.

Silva e Delaia (2020) relatam que durante todo esse processo, contam com a participação de professores de disciplinas específicas da matemática da Famat, que orientam os

estagiários na hora de transformar a matemática aprendida na faculdade em uma matemática mais simples e de fácil entendimento para os alunos das escolas de ensino básico. Por fim, a partir da realização das regências de classe e das ações de intervenção, os estagiários avaliam os resultados obtidos através dessas atividades e elaboram artigos científicos para serem publicados e o relatório de estágio contendo todo o trabalho realizado durante o período do estágio, concluindo assim as ações do estágio supervisionado.

Em conversa informal, os estagiários e as orientadoras da disciplina de estágio relatam que durante as ações de intervenção, os alunos da classe são divididos em pequenos grupos e cada grupo é supervisionado por um ou dois estagiários que ministrarão suas aulas diretamente nos pequenos grupos, dessa forma há um atendimento mais individualizado aos alunos nos pequenos grupos. As atividades realizadas com atendimento mais individualizado pelo professor podem favorecer a interação entre professor e aluno (STORTI, 2010).

Instigados pela descrição desse percurso do estágio vivenciado na Famat, esta pesquisa objetivou analisar as contribuições, pela ótica dos estagiários, de uma proposta de estágio supervisionado e das ações envolvendo o ensino de forma mais individualizada para a formação inicial de estagiários de duas turmas da Famat da Unifesspa.

## **2 LUGAR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE**

O estágio supervisionado é momento/lugar onde os licenciandos tem oportunidades de pôr em prática as teorias aprendidas em sala de aula. Segundo Zabalza (2014, p. 37) o estágio “[...] refere-se àqueles períodos de formação que os estudantes de nível superior [...] realizam fora da universidade em contextos profissionais reais”. Deve promover a articulação entre as áreas que compõem o currículo de formação do professor de matemática, a saber, a educação matemática, a educação e matemática. Durante o estágio essas áreas devem se encontrar e dialogar no sentido de produzir na formação do futuro professor novas perspectivas sobre a ação do professor em sala de aula. Em outras palavras, o estágio deve “Promover o diálogo entre o conhecimento da disciplina e o conhecimento didático [...] e isso ainda é um grande desafio para os cursos de licenciatura” (ALBUQUERQUE; GONTIJO, 2013, p. 80).

Mas, para que o estágio seja realizado conforme aponta Albuquerque e Gontijo (2013), e influencie significativamente na formação inicial dos estagiários, é necessário que algumas práticas sejam mudadas, pois ainda é comum que as atividades realizadas durante o estágio supervisionado se restrinjam apenas a observação e a regência da sala de aula, ou seja, apenas a reprodução do que os professores titulares das turmas já vêm fazendo. Pimenta e Lima (2011,

p. 219), afirmam que o estágio supervisionado deve ser visto como “[...] um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve a reflexão e a intervenção na vida das escolas, dos professores, dos alunos e da sociedade na qual estão inseridos”.

O estágio é mais que um mero lugar para a prática docente, e sim um lugar onde o estagiário deverá buscar compreender e atuar naquele espaço de acordo com as necessidades encontradas, pois assim, adquirirá experiências para uma formação mais completa, pois, segundo Fillos e Marcon (2011, p 1694) “O Estágio Supervisionado, [...] deve ter como objetivos proporcionar uma visão não somente da disciplina de Matemática, mas de tudo o que acontece na escola”.

Desse modo, o estágio supervisionado é fundamental no processo de formação inicial do docente, pois é durante o estágio que o graduando começa a se ver como professor de matemática, vivenciando parte do processo de construção de sua identidade profissional (NÓVOA 1992).

Infelizmente, a formação inicial, obtida na graduação, não tem dialogado com a formação permanente, que envolve a escola enquanto lócus da formação, e os professores não estão assumindo o protagonismo das propostas de formação e das políticas educacionais (TARDIF, 2010).

Os modelos atuais de políticas públicas de educação exploram a cultura de valorização de resultados e não do protagonismo docente. Para Santos (2004), indicadores como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a avaliação de professores para promoção, forçam práticas dentro de um desempenho que mostre eficiência e capacidade de bons resultados, entretanto espera-se que os resultados sejam obtidos com poucos recursos e condições precárias de trabalho.

Essa cultura produz vários impactos na prática escolar e autoestima dos professores (SANTOS, 2004), um deles, aponta Santos (2004), é o foco nos aspectos negativos relacionados às escolas. Pouco se apresenta sobre os pontos positivos das escolas, sendo as falhas e ausências exploradas.

Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições. (SANTOS, 2004, p. 1152).

A cultura do desempenho (SANTOS, 2004) tem influenciado a formação inicial e continuada dos professores. Na formação inicial, principalmente nos estágios, o foco da prática dos estagiários, há muito tempo, é voltado para identificar os problemas da escola. Os sucessos

obtidos pelas escolas, apesar de todas as limitações e dificuldades, não são objeto de estudo. Para superar esse modelo formativo são necessárias ações conjuntas, em várias esferas: das escolas básicas à universidade; dos municípios ao governo federal; dos estágios à formação permanente.

As interações ocorridas no ambiente escolar, as práticas pedagógicas, as atividades e ações de professores e estagiários devem se tornar objetos de reflexão, planejamento e avaliação. Ações e reflexões realizadas coletivamente para, assim, abrirem possibilidades de construção de novos conhecimentos compartilhados com todos os envolvidos. Conforme Perrenoud (2000, p. 168), “Os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar”.

Uma proposta de estágio baseada na inter-relação entre formação inicial e continuada, em indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, deve pautar-se no envolvimento dos estagiários com o meio escolar e não apenas na reprodução das práticas rotineiras observadas nas salas de aulas. O estágio supervisionado deve propiciar ao estagiário a oportunidade de se tornar o protagonista em sua formação, ao mesmo tempo em que colabora com a escola e com os alunos da escola básica, além de contribuir ou instigar reflexões e novas perspectivas formativas aos professores da escola campo.

### **3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM SALA DE AULA**

Às questões levantadas sobre o processo de formação inicial do professor de matemática somam-se a falta de propostas práticas voltadas para a intervenção nos baixos desempenhos dos alunos na disciplina de matemática (INEP, 2019). Mudar as práticas relacionadas ao ensino da referida disciplina são prementes para superarmos os baixos desempenhos neste âmbito. Sabemos que muitos alunos das escolas básicas ainda enfrentam muita dificuldade em relação à disciplina de matemática. Para D’Ambrósio,

[...] um dos grandes desafios aos educadores matemáticos é tornar a Matemática interessante, isto é, atrativa; relevante, isto é, útil; e atual, isto é, integrada no mundo de hoje, e para que isso verdadeiramente aconteça é necessário que o docente gerencie, facilite o processo de ensino-aprendizagem e interaja com o aluno na produção crítica de novos conhecimentos. (D’AMBROSIO, 2001, p. 15).

Além dos fatores citados por D’Ambrósio, Storti (2010) lista algumas questões que tem dificultado ensinar matemática, entre elas está a grande quantidade de alunos em sala de aula, que pode levar a distração e dispersão, e também fatores da realidade pessoal que os estudantes

acabam muitas vezes trazendo para a sala de aula. Além do desinteresse pela matéria desde os anos escolares iniciais.

A dificuldade na disciplina de matemática vem, muitas vezes, desde a base escolar. Por isso, é importante que se desenvolva estratégias e novas práticas de ensino que estimulem o aprendizado desde os anos iniciais, que tornem as aulas mais atraentes, uma vez que a matemática se faz presente, não só em várias outras disciplinas escolares, como também no cotidiano das pessoas. Entretanto, ainda citando D'Ambrósio (2005, p.99), o ensino da matemática continua “obsoleto, desinteressante e pouco útil”.

Tornar a matemática mais próxima do aluno perpassa por mudanças na prática de sala de aula. Buscar formas de ensino diferenciadas, como realizar atividades contextualizadas, promover ensino mais individualizado, trabalhar em pequenos grupos promovendo maiores interações entre os próprios alunos, e, entre professor e aluno, entre outras, ajudam e estimulam o aluno a aprender e entender a importância e utilidade da matemática.

Paulo Freire (1980) indica que é primordial ao educador promover o diálogo pois este pressupõe respeito aos saberes e conhecimentos do educando. O ensino, nessa perspectiva, deve promover o diálogo entre os saberes, conhecimentos e vivências do aluno com outras formas de saberes, experiências e valores diferentes dos vividos pelos educandos. Ou seja, o diálogo exige uma relação entre iguais.

O diálogo, na concepção freiriana, pressupõe inclusão, respeito e igualdade. No âmbito escolar, especificamente, pressupõe considerar todo aluno sujeito de direitos e capaz de aprender (FREIRE, 1980). Entretanto, há que se considerar que os alunos não apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem, não aprendem da mesma forma os mesmos conteúdos. Assim, é função dos educadores criar, para todos, um espaço de construção de conhecimento, considerando a diversidade presente no contexto de sala de aula.

Para criação desse ambiente dialógico mudanças precisam ocorrer. Os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos plenos em capacidade de aprendizagem e com saberes importantes para compartilhar no ambiente de sala de aula. Ambiente esse, que pode ser criado através da utilização de estratégias que facilitam aproximar mais o aluno do professor.

A realização de atividade em grupos é uma estratégia de organização para o ensino bastante conhecida e utilizada em salas de aulas. Busca fazer com que os alunos interajam mais e sejam ouvidos. É um espaço de trocas de conhecimentos e experiências. Barbato, Corrêa e Souza (2010, p. 49) falam que

O trabalho em grupo favorece a interação entre os estudantes, incrementando a qualidade das aprendizagens e a aquisição de novos conhecimentos. Além disso, permite melhorar as habilidades sociais, possibilitando o diálogo, facilitando a

comunicação e a inclusão de seus integrantes.

Esse tipo de atividade pode promover maior interação entre os alunos e com o professor possibilitando ao docente ouvir e responder da melhor forma os questionamentos e dúvidas dos alunos, fazendo com que o aluno aprenda de forma mais significativa. Nesse contexto, ele tem oportunidade de trabalhar cada vez mais seus saberes docentes e o seu lado criativo. Por isso, o professor deve estar sempre preparado, além de precisar “[...] ser flexível a mudanças, saber aceitar erros, ouvir, falar, sentir, pensar, agir, aceitar diferenças, problematizar encontrar soluções com o grupo” (BARBATO; CORRÊA; SOUZA, 2010, p. 52).

A proximidade interpessoal nas atividades em pequenos grupos cria oportunidade para o professor voltar sua atenção para o aluno de forma mais individualizada. Segundo Santos (1987, p 13) o ensino individualizado “[...] refere-se ao fato de proporcionar ao aluno um atendimento personalizado, com uma programação orientada para a perfeição e auto-programação, e com grande respeito à individualidade de cada aluno”. Assim, entendemos que, mesmo não aplicando o ensino individualizado conforme a definição de Santos, situações envolvendo ensino mais individualizado durante as ações do estágio supervisionado buscam tornar o ensino adaptado à necessidade de aprendizagem do aluno atendido.

As atividades realizadas em pequenos grupos, com atendimento mais individualizado ao aluno, possibilitam o diálogo entre ambas as partes, fazendo com que o aluno se sinta mais aberto e confiante na hora de questionar, de dizer que não sabe e mostrar os seus erros. E, o professor consegue, de forma mais rápida, visualizar e entender as dificuldades desse estudante para procurar meios que possam ajudá-lo a se desenvolver.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa tem a abordagem qualitativa como opção teórico-metodológica pois entendemos que essa perspectiva nos possibilita compreender e responder a questão central desta investigação que é entender quais as contribuições do estágio supervisionado e das ações envolvendo o ensino de forma mais individualizada para a formação inicial dos alunos da Famat da Unifesspa.

Para Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita ter uma visão

mais ampla sobre o fenômeno estudado, considerando todas as informações obtidas durante a pesquisa.

Para a obtenção de dados desta pesquisa o instrumento usado foi a entrevista semiestruturada que, segundo Minayo (2001), permite ao entrevistado ter mais liberdade na hora de falar sobre o tema da investigação. Outro motivo para usar a entrevista na coleta de dados é a possibilidade de obtenção de dados sociais e subjetivos que, “[...] se constitui em importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, considerando ter a educação uma dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de construção de identidade” (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 39).

Desenvolvemos a pesquisa com a participação de graduandos da Famat/Unifesspa que estavam cursando a disciplina de estágio supervisionado no segundo semestre do ano de 2019, de forma presencial, em duas escolas públicas do ensino fundamental e médio situadas no município de Marabá (Estado do Pará). No total, foram entrevistados oito alunos, sendo quatro alunos da turma 2016 que estavam cursando Estágio Supervisionado IV e quatro da turma 2017 que estavam cursando o Estágio Supervisionado II.

Toda coleta de dados aconteceu de forma remota entre os meses de março a maio de 2021, devido à pandemia de COVID-19 que provocou a necessidade de distanciamento social. Em Marabá, especificamente, as medidas sanitárias iniciaram a partir de março de 2020, período em que iniciaríamos a coleta de dados, como não dominávamos e nem tínhamos os recursos necessários para trabalhar remotamente, adiamos a coleta de dados para o ano de 2021.

Para a realização da entrevista, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo quinze questões que poderiam se desdobrar em outras dependendo das respostas do entrevistado. Questões essas que abordavam as experiências dos alunos durante o estágio supervisionado, as ações envolvendo atendimento de forma mais individualizada aos alunos, as relações com os alunos e com os professores que os recebiam nas escolas, sua formação como professor de matemática e a realização de atividades em pequenos grupos com uma interação mais individualizada entre professor e aluno.

Entramos em contato, através do aplicativo de mensagens WhatsApp, com os estagiários que aceitaram participar da pesquisa. Agendamos as entrevistas e, com o consentimento dos participantes e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, realizamos e gravamos todas as entrevistas, utilizando a plataforma de serviço de comunicação online do Google, Google Meet. Posteriormente, transcrevemos as entrevistas, sistematizamos e as analisamos com suporte teórico de autores como Storti (2010), Braga (2015), Zimmer (2017), entre outros.

A sistematização e análise foram realizadas com base em técnicas da análise de conteúdo. Para Oliveira e Mota Neto (2011, p. 163): “[...] o processo de sistematização e a análise na pesquisa em educação consistem em uma ação de organização lógica dos dados coletados, viabilizando uma estrutura organicamente integrada.”. Em nossa pesquisa, organizamos os resultados e análises por afinidades conceituais para viabilizar ao pesquisador aprofundar a reflexão crítica das informações obtidas na investigação.

## **5 PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DAS AÇÕES ENVOLVENDO ENSINO MAIS INDIVIDUALIZADO PARA SUA FORMAÇÃO INICIAL**

Nesta seção apresentamos os resultados e discussões produzidos por meio da sistematização dos dados obtidos através das entrevistas realizadas com estagiários que estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV no ano de 2019 na Famat.

As primeiras perguntas do nosso roteiro de entrevista voltaram-se para levantamento de informações básicas sobre os entrevistados. Foram entrevistados oito estagiários, sendo que: quatro estavam cursando o sétimo período e quatro estavam cursando o oitavo período do curso de licenciatura em matemática no decorrer da realização dos estágios. Dentre os entrevistados seis eram do sexo masculino e dois do sexo feminino. Dos entrevistados, seis possuíam idade entre 22 e 25 anos e dois deles possuíam idade entre 40 e 50 anos.

As demais perguntas feitas aos entrevistados diziam respeito às suas percepções sobre estágio, processo formativo, formato de organização do estágio em grupos, atendimento mais individualizado, entre outros. Para fins de organização de nosso texto, optamos por agrupar as perguntas e respostas por proximidades conceituais. Apresentamos a seguir os resultados e discussões agrupados e organizados em quatro subseções do artigo.

### **5.1 Avaliação das atividades e ações de estágio no processo formativo na perspectiva do estagiário**

Ao responderem ao questionamento: como foi a sua experiência de estágio durante as ações realizadas nas escolas? Todos os estagiários afirmaram que tiveram uma boa experiência. Os motivos de gostarem da experiência de estágio convergem na maioria das respostas. Para dois estagiários o estágio os prepara para sua atuação docente futura, como explica o entrevistado F, as vivências no estágio supervisionado possibilitaram

[...] observar todo o ambiente escolar, as relações entre professor-aluno, como o professor se dirige aos alunos, para com isso eu criar as minhas próprias metodologias.

Como um futuro professor essa experiência foi de grande ajuda para eu fomentar os meus próprios meios de ensino, os meus próprios métodos. (Entrevista com F)

As falas dos entrevistados convergem com o pensamento de Castro (2002, p. 85), quando fala que o estágio é “fundamental na constituição de sua identidade profissional, pois deixava de se ver apenas como aluno-estagiário e passava, gradativamente, a assumir uma postura de professor que reflete sobre aquilo que faz e discute sobre o que e como ensinar”.

Para o entrevistado G o estágio mudou o seu pensamento em relação à docência porque, segundo ele, teve a oportunidade de contribuir com o aprendizado dos alunos. O entrevistado F destaca que o estágio o tira da condição de apenas estudante de matemática, tendo seu foco em aprender o conteúdo, e o coloca na posição de professor, onde ele passa a pensar em como ensinar esse conteúdo, dando início, assim, aos primeiros passos como professor de matemática.

A entrevistada A frisou que o estágio é tanto uma oportunidade de aprendizagem como é um processo, pois segundo ela, “[...] a gente aprende muita coisa porque envolve esses três pilares aí ensino, pesquisa e extensão, [...] eu particularmente tive muito aprendizado não só como docente, a gente acaba também revisando muitos assuntos da própria matemática para dar aula”. Assim, podemos inferir que o estágio proporcionou não apenas crescimento profissional, mas também acadêmico. Mostrando que, conforme Silva e Delaia (2020) as ações do estágio contribuem para o processo de construção identitária do futuro professor e também para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Outro ponto importante trazido pelo entrevistado C refere-se a como os alunos da educação básica, que são atendidos no estágio, sabem diferenciar a abordagem de ensino e aprendizagem trazidos pelo estagiário, da abordagem que o professor traz cotidianamente para a sala de aula. A abordagem levada pelos estagiários para a sala de aula, organizando os trabalhos e atividades em pequenos grupos, faz com que o estudante se sinta mais presente no momento de aprender, uma vez que na sala de aula regular com uma quantidade grande de alunos e apenas um professor ensinando é mais fácil de o aluno se distanciar dos conteúdos. Nesse mesmo sentido, a entrevistada H reitera, as ações realizadas no estágio supervisionado “não é uma coisa padrão de apenas ir para sala de aula [...] dá umas aulas e depois ficar lá atrás”. Podemos inferir desses relatos que a proposta de estágio descrita produz ações de intervenção na comunidade escolar, um dos aspectos defendidos por Pimenta e Lima (2011), em suas definições do que deve ser o estágio supervisionado.

Ao serem perguntados sobre como avaliam as atividades de estágio supervisionado desenvolvidas na escola, todos os entrevistados avaliaram como excelente e muito boa. Segundo a entrevistada A, há resultados objetivos que indicam as vantagens das ações dos

estagiários e lembra que uma das escolas, onde era realizado o estágio supervisionado conseguiu elevar sua média anterior. Os entrevistados ressaltaram ainda o apoio da gestão das escolas onde as atividades estavam sendo realizadas.

O entrevistado F nos diz que as atividades desenvolvidas na escola foram, em suas palavras,

[...] grande ajuda, [...] para nós que somos discentes de um curso de licenciatura, nós analisamos esses alunos, fizemos questionários, para depois irmos lá ministrar nossas aulas de forma para melhorar, tirar alguma dúvida do aluno, tentando sempre buscar o melhor jeito de ensinar, através das nossas pesquisas realizadas (Entrevista com F).

Os entrevistados acreditam que as ações de estágio realizadas nas escolas não trouxeram benefícios apenas para eles, mas também para a comunidade escolar. Segundo Braga (2015), o estágio deve ter essa característica, pois ele é uma “[...] atividade que cria oportunidade de crescimento profissional e pessoal através de uma integração clara entre universidade, escola e comunidade”.

Outro ponto destacado pela entrevistada H é a atuação da docente responsável pelo estágio durante essas atividades ao falar que “[...] professora de estágio também nos auxilia muito bem em relação as práticas com eles.”. Essas orientações dos docentes de estágio são importantes, pois podem fazer com que o estagiário se sinta mais confiante e preparado para as atividades realizadas em sala de aula. Zimmer (2017) defende que o papel do professor de estágio é contribuir para o desenvolvimento do estagiário e através disso ele contribuirá com o seu próprio desenvolvimento profissional.

Apesar de avaliarem as atividades de forma positiva, alguns entrevistados trouxeram em suas falas algumas problemáticas relacionadas a realização da disciplina de estágio supervisionado. O entrevistado E acredita que o estágio supervisionado deveria receber mais atenção da Faculdade de Matemática. Segundo ele, falta integração entre essa disciplina e as demais disciplinas do curso, pois falta maior parceria entre os professores da faculdade, desse modo, completa entrevistado E, as disciplinas do curso não conversam entre si. Como consequência dessa situação, ele afirma, pode resultar em deixar o aluno sobrecarregado, pois muitas vezes o estágio acaba por exigir mais do estagiário que também possui outras disciplinas para concluir. A fala do Entrevistado E, denota um problema recorrente nos cursos que formam professores de matemática, que é o distanciamento entre disciplinas específicas da matemática e as disciplinas da educação e educação matemática.

Gontijo (2014, p. 5) destaca que “[...] para ensinar matemática, não é suficiente apenas dominar o ‘saber conteudinal curricular’”. É necessário relacionar as áreas do curso de matemática, uma vez que, a formação do professor de matemática depende da integração dos

domínios específicos com os saberes pedagógicos. Embora as orientadoras desse projeto de estágio indiquem que há colaboração de professores de outras áreas do curso de matemática na realização das ações do estágio (SILVA; DELAIA, 2020), a fala do Entrevistado E indica que, na sua percepção, essa integração ainda não é tão evidente.

O entrevistado G fala que a disciplina de estágio supervisionado deveria começar bem antes da metade do curso de graduação, pois, para ele, os resultados seriam melhores. Segundo ele, contribuiria ainda mais para sua formação e para a criação de afinidade com a docência, se começasse em períodos anteriores.

Embora a crítica seja importante, há de se considerar o estabelecido pelas legislações. O estágio necessariamente tem que começar na segunda metade do curso, segundo a resolução CNE/CP N°1, de 18 de fevereiro de 2002, artigo 13 e seus parágrafos, pela qual o PPC da Famat ainda é respaldado. Conforme ainda a resolução CNE/CP N°1, de 18 de fevereiro de 2002, essa afinidade que deveria estar sendo criada com as práticas e vivências na escola desde o início do curso, por definição legal, deve ser feita desde o início do curso através das disciplinas de práticas pedagógicas que tem uma carga horária equivalente à de estágio.

Quando perguntados sobre os pontos positivos da experiência no estágio, muitos destacaram os aprendizados que obtêm, outros destacaram a prática da docência e a oportunidade de sair da universidade com produções acadêmicas baseadas nessas experiências e divulgadas em eventos acadêmicos.

A Entrevistada A destaca o fato de se deparar com situações que fogem ao seu controle e, conseguir reagir a esses momentos de improviso, tão comuns na sala de aula. Sua fala indica, que passar por essas situações no estágio supervisionado ajudou a conhecer melhor a sua futura área de atuação. O entrevistado F ressalta como ponto positivo “[...] a interação com o meio escolar, [...] não como olhar de um estudante, mas com olhar de um professor, de um pesquisador”. Todas essas vivências adquiridas durante o estágio servem para ir constituindo esse estagiário em um futuro docente, pois como afirma Tavares e Costa (2015, p. 3 - 4),

O estágio supervisionado possibilita a construção de experiências docentes, pois é um momento de transição onde somos sujeitos aprendentes, somos expostos e nos envolvemos com muitos processos necessários à nossa formação, momentos que efetivamente podem se transformar em momentos de aprendizagens experienciais.

Revela-se, nas percepções dos entrevistados, que as experiências adquiridas no estágio deram, para esses estudantes de licenciatura, a chance de experimentar e se perceberem como professores de matemática. A entrevistada H considera que sua identificação como professora de matemática veio depois da interação com os alunos na sala de aula durante o estágio

supervisionado. O estágio tem esse papel de colocar o estagiário em situação de se perceber como professor. Assim, Lima (2009) fala que é justamente durante o estágio que o profissional em formação se aproxima da sua futura profissão.

Como pontos negativos, todos os entrevistados apontaram a falta de tempo e espaços adequados para a realização das atividades na escola, de poucas aulas onde eles assumiam a regência. Os entrevistados que cursavam o estágio no período noturno apontaram ainda a falta de turmas em que pudessem realizar o estágio nesse período.

## **5.2 Avaliação da interação com o professor e com os alunos participantes das ações de estágio**

Perguntados sobre a relação entre estagiário e professor de matemática da escola básica durante as ações do estágio, enfocando atividades desenvolvidas em pequenos grupos, a maioria afirmou que tiveram uma relação positiva com os professores. Como relata a entrevistada A,

[...] voltamos com professores parceiros, que querem ser parceiros do estágio, então é uma relação muito boa, além de servir para os alunos também, a gente contribui com aprendizado dos alunos e muitas vezes contribui também com aprendizado do próprio professor [...]. (Entrevistada A).

Essa fala indica que podemos tornar a formação inicial e continuada como dois lados de uma moeda, pois a interação do professor com o estagiário no meio escolar possibilita que ambas partes compartilhem de ideias e experiências adquiridas durante a sua formação. Essa interlocução pode levar o professor da escola campo a buscar novos conhecimentos e novas perspectivas de ensinar.

O entrevistado F também fala que “[...] o professor, em todo momento, estava disposto com a nossa presença na sala de aula, e sempre dando apoio [...]” e, o entrevistado G fala que o professor “[...] sempre me auxiliou e me deu uns conselhos, sempre no sentido de vencer o nervosismo, de dominar ansiedade e se aproximar mais da turma.”

Ao serem pedidos para avaliarem a interação entre aluno e estagiário durante as ações do estágio, todos avaliaram como positiva. Essa avaliação positiva tem como motivo principal a proximidade entre estagiário e alunos durante as atividades. Segundo o entrevistado F, o pequeno grupo criava “[...] um ambiente mais seguro para o aluno se expressar sem estar se expressando no meio de todos e sim num grupo mais fechado [...]”. Através dessa proximidade o aluno pode se sentir mais seguro na hora de aprender e o estagiário mais confiante na hora de ensinar. Nas palavras da entrevistada A, nessa relação os alunos,

[...] adquiriam uma certa confiança em transparecer melhor, em mostrar melhor as suas dificuldades e isso o estagiário aproveitava para ensinar, atingir de fato os objetivos das ações que era buscar ajudar os alunos na compreensão de conteúdos

matemáticos. Então essa interação era muito excelente, muito eficiente nesse sentido de ensinar conteúdos matemáticos (Entrevistada A).

Outro aspecto trazido pelo entrevistado G é a timidez ou receio em se expor, pois ele afirma que nessa relação positiva entre estagiário e aluno, “[...] tanto aluno quanto estagiário perdem aquela inibição, aquele nervosismo [...]”. Aguiar (2010, p. 17) diz que a timidez faz com que o estudante tenha “[...] dificuldade em expressar as suas indagações, aprendizagens e emoções e, por vezes procuram escondê-las, acabam construindo um ‘abismo’ entre ele e o professor [...]”. Ou seja, a reciprocidade entre estagiários e alunos beneficia a ambos. As interações estabelecidas durante as atividades em pequenos grupos, com atendimentos dos alunos de forma mais individualizada, rompem barreiras da comunicação.

### **5.3 Percepções dos estagiários sobre a interação de forma mais individualizada nos pequenos grupos**

Quando perguntados se eles acreditam que a interação nos pequenos grupos, de forma mais individualizada, pode contribuir para o aprendizado dos alunos, todos os entrevistados afirmaram que sim. Conforme a entrevistada A, o estagiário

[...] consegue perceber as dificuldades com mais facilidade de cada aluno. O aluno adquire uma confiança na gente, [...] o aluno acaba falando mais, consegue expor mais suas dúvidas, os seus questionamentos, até mesmo demonstrando suas dificuldades, se tá aprendendo ou não. Isso possibilita que a gente se adapte, muitas vezes a metodologia que a gente tá utilizando [...] (Entrevista com A).

Além de se sentir mais à vontade na hora de conversar e expor suas dúvidas, foi dito ainda pelo entrevistado E que o ensino de forma mais individualizada possibilita que “[...] o aluno fica mais focado, fica mais presente. Ele se entrega melhor para o proposto [...]” Podemos inferir que o aluno, ao ter atenção quase exclusivamente do estagiário, consegue ter maior concentração durante os estudos. Pode, desse modo, se sentir mais valorizado pelo professor e adquirir mais confiança durante as atividades. Assim, conforme Storti (2010), é importante valorizar o aluno, uma vez que essa ação pode trazer melhorias no seu desempenho escolar. Bonals (2003, p. 67) complementa “Para a maioria dos alunos, é de grande importância o fato de ser valorizado positivamente pelos demais, tanto que, se não recebem essa consideração, se sentem-se muito insatisfeitos em suas relações”.

Sobre a possibilidade de realizar regularmente nas salas de aulas de escolas de educação básica atividades em pequenos grupos para favorecer uma interação mais individualizada entre professor e alunos, os entrevistados foram unânimes em darem respostas negativas. Boa parte dos entrevistados acredita que não é viável devido à falta de tempo e a falta de profissionais dentro das escolas. O entrevistado D sugere que essa ação só seria possível com “[...] uma

interação da faculdade com a comunidade escolar”, pois o professor sozinho não daria conta. Apesar dos seus benefícios, podemos dizer que a aplicação do ensino em uma perspectiva de interação mais individualizada entre professor e alunos em escolas de educação básica traz grandes desafios.

Quando perguntados se eles acreditam que é necessário formação, materiais e equipamentos específicos para o ensino em uma perspectiva de interação mais individualizada entre professor e alunos, os entrevistados A, B e H consideram que é preciso uma preparação.

Em sentido contrário, os entrevistados C, D, E, F e G acreditam que materiais não se fazem necessários, mas que não se opõem ao uso. O entrevistado F fala, ainda, “[...] que os mesmos meios que seriam utilizados em uma sala comum, poderiam ser utilizados nesse meio individualizado, então a diferença de material não seria muito grande”. O entrevistado G afirma que tudo depende do “olhar pedagógico do professor” e de como o aluno aprende, por essa razão, segundo Storti (2010, p. 52), é necessário e importante prestar atenção no estudante “[...] afim de atingir o problema da sua dificuldade e obter por fim, o avanço do mesmo”. O entrevistado D complementa que são suficientes “[...] só os estagiários ali, com o conhecimento prévio, mas tem que dominar o assunto. O estagiário tem que estar preparado, é suficiente, materiais são os próprios livros didáticos da escola”.

A preparação do estagiário é essencial durante o desenvolvimento das ações, porém, o uso de materiais e recursos para auxiliar a aprendizagem é sempre bem-vindo, pois, estes têm o papel de estimular e facilitar a compreensão de diversos conteúdos matemáticos e favorecer a inclusão de todos os alunos. Souza (2007, p. 112-113) destaca que “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[...]”.

#### **5.4 A importância da relação professor e aluno para os processos de ensino e aprendizagem**

Solicitamos aos entrevistados que dissessem as maiores vantagens e desvantagens do ensino realizado com atendimentos mais individualizados nos pequenos grupos. Em suas respostas destacaram vantagens como “eficiência da aprendizagem do aluno”, “diálogo maior entre professor e aluno”, “concentração” dos alunos. Falaram, ainda, sobre benefícios aos estagiários relacionados à possibilidade de aprender diferentes abordagens de ensino que podem ser aplicáveis em suas futuras práticas docentes. As desvantagens apontadas pelos entrevistados foram o tempo curto para desenvolver as ações e a necessidade de uma grande quantidade de

pessoas para a realização dessas ações com qualidade em salas de aulas com um grande número de alunos.

Quando questionados se eles acreditam que através de atividades em pequenos grupos, com interações mais individualizadas, é mais fácil identificar e solucionar dificuldades de aprendizado dos alunos, todos responderam que sim. É mais fácil principalmente por causa da proximidade entre estagiário e aluno que acontece nos pequenos grupos. Segundo os entrevistados, eles acabam percebendo mais rápido as dificuldades dos estudantes nesses momentos do que em aulas convencionais, e conseguem agir mais rápido na hora de ajudar o aluno a solucioná-las. Nesse sentido, Storti (2010) advoga que o ensino de forma mais individualizada dá uma abertura maior para que o estudante se sinta mais confiante na hora de fazer perguntas sobre o conteúdo que está sendo ensinado, não sinta tanta inibição de mostrar que não sabe, o que errou e, isso ajuda o professor a reconhecer de forma mais rápida as suas necessidades de aprendizagem.

Perguntamos aos estagiários se perceberam se os alunos gostaram ou não das atividades em pequenos grupos. Eles responderam unanimemente que foi possível perceber, tanto através do envolvimento deles com as atividades, quanto através das palavras dos próprios estudantes, que gostaram. Nas palavras do entrevistado B “[...] os alunos falam que é mais fácil perguntar ali para o estagiário suas dúvidas pontuais, então eles acham mais proveitoso nesse sentido”. É possível notar pela fala de alguns dos entrevistados que os alunos se sentiam envolvidos em aprender durante as ações que eram realizadas com atendimentos mais individualizados. Entendemos que, através desse envolvimento, a aprendizagem pode ser mais significativa para esses alunos e para o estagiário que está sempre buscando meios de motivá-los a aprender. As falas sugerem que a interação entre o estagiário e o discente contribui para a aprendizagem do aluno e também para a formação do futuro professor de matemática. Como evidencia Storti (2010, p. 16), ao dizer que através da interação com o aluno, o professor “Não só aprende diferentes maneiras de ensinar, como também novas maneiras de enxergar um tema de conhecimento e o mundo”.

Como indícios dos bons resultados dessas ações na escola e nas relações com os alunos, os estagiários relataram os pedidos dos estudantes para que essas ações continuem acontecendo de modo mais frequente. Nesse sentido, Silva (2012, p.7) defende que “[...] o aluno sinta-se alegre, se desenvolva, e transforme o seu conhecimento, é necessário que haja uma relação com o ensino, ou seja, que o docente articule situações que favoreça e permita que isso realmente aconteça”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transcurso de nossa pesquisa, norteado pelo objetivo de analisar as contribuições, pela ótica dos estagiários, de uma proposta de estágio supervisionado e das ações envolvendo o ensino de forma mais individualizada, para a formação inicial dos estagiários da Famat, permite a formulação de algumas considerações finais sobre o alcance das respostas obtidas.

Foi possível perceber, por meio dos relatos, que em todas as ações do estágio, um dos pontos chave para a realização das atividades foi a participação dos estagiários em todas as etapas das ações, do planejamento a intervenção, possibilitando assim que o estagiário buscasse metodologias e práticas para que o ensino da matemática viesse a ser eficaz para esses alunos que participam das atividades de intervenção.

Outro ponto chave foi a realização de atividades em sala de aula em pequenos grupos, com atendimento mais individualizado aos alunos. A escolha dessa estratégia provém da convicção de que, sendo a matemática uma disciplina que enfrenta grande rejeição, se faz necessário que os futuros professores de matemática compreendam que nem sempre a forma tradicional de ensinar é suficiente. Por isso, os professores supervisores e estagiários sempre buscaram desenvolver todas as ações em sala de aula com atendimentos aos alunos mais individualizados para que os participantes das atividades de intervenção se sentissem envolvidos e tivessem aprendizagens mais significativas.

Sabemos que existem dificuldades e empecilhos para o professor da escola básica realizar essa assistência individualizada aos alunos, que geralmente são muitos em sala de aula, sem o apoio da universidade e dos estagiários. Entretanto, acreditamos que a experiência pode levar o futuro professor a criar novas relações com os alunos, bem como a possibilidade de criar novas propostas metodológicas.

É importante evidenciar que apesar de a pesquisa estar voltada para a formação dos alunos de graduação da faculdade de matemática, os relatos indicam que foi possível também contribuir para a formação continuada de alguns professores da educação básica que se dispuseram a colaborar nas ações desenvolvidas. Esse envolvimento dos docentes das turmas que participaram das ações permitiram a interação e a troca de conhecimentos e experiências entre os estagiários e aqueles que já atuam na profissão docente, indicando um processo formativo mútuo.

As ações nas escolas oportunizaram aos estagiários observar e participar do convívio escolar em diversas dimensões. O contato com a comunidade escolar aproximou estagiários de alunos, professores e equipe gestora da escola campo. Além de contribuir para aproximação e estreitamento de relações entre a universidade e a escola. Conforme enfatizado por Braga

(2015), a universidade e sociedade precisam dialogar. Seguindo nessa direção a universidade conseguirá contribuir mais significativamente para a comunidade escolar e também para a formação dos estagiários, pois essa integração entre escola, universidade e comunidade pode gerar oportunidades para que o estagiário cresça pessoal e profissionalmente (idem).

Por fim, consideramos que o objetivo dessa pesquisa foi alcançado, mas sabemos que ainda há muitas lacunas a serem respondidas sobre essa temática. Esperamos que as discussões suscitadas nesse texto possam contribuir para a reflexão sobre a forma e a finalidade dos estágios supervisionados para a formação de professores de matemática.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. C. de; GONTIJO, C. H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 76-87, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/3323>. Acesso em: 22 jul. 2021

AGUIAR, G. C. **A timidez no contexto escolar**: um olhar sobre esta característica da personalidade humana na escola. 2010. 55 f. TCC (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/142833>. Acesso em: 27 jul. 2021

BRAGA, J. Estágio supervisionado no programa de formação de professores: Tensões e reflexões. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 251-261, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1073>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 08 jul. 2021.

BARBATO, R. G.; CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. de M. e. Aprender em grupo: experiência de estudantes de enfermagem e implicações para a formação profissional. **Escola Anna Nery**, v. 14, n. 1, p. 48-55, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452010000100008>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BONALS, Joan. **O trabalho em pequenos grupos na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CASTRO, F. C. de. **Aprendendo a ser professor(a) na prática**: estudo de uma experiência em prática de ensino de matemática e estágio supervisionado. 2002. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253694>. Acesso em: 20 de fev. 2021.

D'AMBRÓSIO, U. Desafios da educação matemática no novo milênio. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 14 – 17, dez. 2001.

D'Ambrósio, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Educação e Pesquisa [online]. 2005, v. 31, n. 1 [Acessado 16 Agosto 2021] , pp. 99-120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100008>>. Epub 01 Nov 2006. ISSN 1678-4634. Acesso em: 18 abr. 2021

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

FILLOS, L. M.; MARCON, L. da C. J. Estágio supervisionado em matemática: significados e saberes sobre a profissão docente. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5386\\_2560.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5386_2560.pdf). Acesso em: 06 ago. 2019

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GONTIJO, C. H. Reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente no campo da Educação Matemática. **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2014. Disponível em: [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/eixo4.html](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/eixo4.html). Acesso em: 02 jul. 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **SAEB**, 2019. Brasília: MEC, 2019.

LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan./jun. 2009. Disponível em: [http://pesquiseduca.unisantos.br/wp-pdf/v1n1/publicado\\_v1n1a004.pdf](http://pesquiseduca.unisantos.br/wp-pdf/v1n1/publicado_v1n1a004.pdf). Acesso em: 25 jul. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. Quantitativo e qualitativo em indicadores de saúde: revendo conceitos. In: Qualidade de vida: compromisso histórico da epidemiologia. **Anais do II Congresso Brasileiro de Epidemiologia**. 1994. p. 25-33.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, I. A. de; MOTA NETO, J. C. da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA M. J. C. F; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

SILVA, K. R.; DELAIA, M. M. Estágio curricular supervisionado: perspectivas dos licenciandos de um curso de matemática. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 92-116, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6828. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6828>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, S. de O. **Ensino individualizado na formação do educador de saúde pública**. 1987. Tese (Doutorado em Serviços de Saúde Pública). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987. doi:10.11606/T.6.2016.tde-27072016-144202. Acesso em: 28 abr. 2021.

STORTI, T. P. **O ensino individualizado: a educação matemática na relação aluno-professor**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-100722/en.php>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SILVA, A. J. N. D. O estágio supervisionado e a formação do professor de matemática: marcas e contribuições desse espaço de pesquisa. **IV Jornada Nacional de Educação Matemática, XVII Jornada Regional de Educação Matemática**, 2012. [http://anaisjem.upf.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=20&Itemid=](http://anaisjem.upf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=). Acesso em: 08 ago. 2019

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”**. Arq Mudi. 2007.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAVARES, N. P., & COSTA, L. (2015). O estágio supervisionado na formação do futuro professor de matemática: expectativas, dificuldades e realizações. Juiz de Fora, MG: UFJF, 5.

UNIFESSPA. **Projetos Pedagógico Matemática (PPC) 2014**. Disponível em: [https://famat.unifesspa.edu.br/images/Legislacao-Academica/PPC\\_Matematica\\_anexos\\_e\\_resolucao.pdf](https://famat.unifesspa.edu.br/images/Legislacao-Academica/PPC_Matematica_anexos_e_resolucao.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZIMMER, I. **Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/179888/350643.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 fev. 2019.