



Experiências de Estágio de Observação em turma do 9º ano do Ensino Fundamental: as tessituras de um futuro professor

Resumo: Objetiva-se refletir acerca da importância da observação para a constituição da identidade profissional docente. Para tal, partimos da análise das experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Matemática, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Senhor do Bonfim (BA). Para a realização do Estágio, ocorrido numa perspectiva de pesquisa, foram feitas a leitura do Projeto Político Pedagógico, a observação, questionário e construção de um relatório acerca das experiências vividas. Entre os principais resultados, temos que os processos sociais, políticos e educacionais que envolvem o âmbito escolar, desde a estrutura física da instituição até a pedagógica, implicam nas interações que ocorrem durante as aulas de Matemática.

Palavras-chave: Estágio de Observação. Licenciatura em Matemática. Escola. Formação de Professores.

Wendel Oliveira de Jesus Santos

Universidade do Estado da Bahia
Senhor do Bonfim, BA — Brasil

0009-0008-1992-4912

wendeloliveira300601@gmail.com

Américo Junior Nunes Silva

Universidade do Estado da Bahia
Petrolina, PE — Brasil

0000-0002-7283-0367

ajnunes@ua.pt

Recebido em: 29/08/2023

Aceito em: 27/10/2023

Publicado em: 09/12/2023

Experiences of the Observation Internship in the 9th grade of Middle School: the textures of a future teacher

Abstract: The objective is to reflect on the importance of observation for the constitution of professional teaching identity. To this end, we started from the analysis of the experiences lived in the Supervised Curricular Internship I of the Degree Course in Mathematics, in a 9th year elementary school class at a municipal school in Senhor do Bonfim (BA). To carry out the Internship, which took place from a research perspective, the Pedagogical Political Project was read, observation, questionnaire and creation of a report about the experiences lived. Among the main results, we have that the social, political and educational processes that involve the school environment, from the physical structure of the institution to the pedagogical one, imply in the interactions that occur during Mathematics classes.

Keywords: Observation Stage. Degree in Mathematics. School. Teacher Training.

Experiencias de la Práctica de Observación en el 9º año de Enseñanza Fundamental: las texturas de un futuro docente

Resumen: El objetivo es reflexionar sobre la importancia de la observación para la constitución de la identidad profesional docente. Para ello, partimos del análisis de las experiencias vividas en la Práctica Curricular Supervisada I de la Licenciatura en Matemáticas, en una clase de noveno año de la enseñanza básica de una escuela municipal de Senhor do Bonfim (BA). Para la realización de la Práctica, que se desarrolló desde una perspectiva investigativa, se realizó lectura del Proyecto Político Pedagógico, observación, cuestionario y elaboración de un informe sobre las experiencias vividas. Entre los principales resultados tenemos que los procesos sociales, políticos y educativos que involucran el ambiente escolar, desde la estructura física de la institución hasta la pedagógica, implican en las interacciones que ocurren durante las clases de Matemática.

Palabras clave: Etapa de Observación. Licenciatura en Matemáticas. Escuela. Formación de Profesores.

1 Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um momento nos cursos de licenciatura no qual os alunos têm a oportunidade de conhecer o espaço escolar, observar e vivenciar a docência. Nesse sentido, o discente se insere na escola não mais como aluno, mas sim professor, constituindo sua identidade profissional e ressignificando algumas concepções. Isso ocorre porque “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (Pimenta, 1999, p. 19).

O ECS I é uma disciplina obrigatória no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* VII, em Senhor do Bonfim (BA), com carga horária de 75 horas. Existem ainda mais três componentes de Estágio, sendo ofertados nos últimos semestres. Este artigo aborda experiências no segundo semestre de 2022, no primeiro estágio, que teve sua carga horária dividida em: 45 horas para observação na escola, em particular das aulas de Matemática; e 30 horas destinadas aos encontros coletivos na universidade. A turma escolhida para ser realizada a observação de aulas de Matemática, foi um 9º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública da cidade de Senhor do Bonfim.

O objetivo do Estágio I, com foco na observação pedagógica, é conhecer a realidade escolar em seu todo, buscando compreender e lidar com as diversas situações e problemáticas que circunscrevem o ensino de Matemática. Para Pimenta (1999) e Silva (2020), quando cursos de formação de professores desenvolvem atividades de estágio longe da realidade escolar, o licenciando não consegue perceber as contradições presentes na prática social de educar, algo que implica no constituir da identidade profissional.

A partir das discussões e demais atividades ocorridas no espaço da universidade, que tinham como eixo central as observações realizadas na escola, objetiva-se, com este artigo, refletir acerca das observações realizadas no ECS I, em aulas de Matemática, e entender como contribuem para a formação docente de um futuro professor. Tomamos por base as considerações de Guarnieri (2012), quando afirma ser o contato com a realidade escolar o principal recurso para o professor em formação vivenciar e refletir acerca das ações, dificuldades e problemas que são encontrados nas salas de aula.

Vale destacar que assumimos, ao longo deste artigo, a textualização *ensino-aprendizagem*, por entender, pautados em uma perspectiva freiriana, que não há docência

sem discência; sobretudo, entendendo que ambas se complementam e os seus envolvidos, docente e discente, são marcados por uma complexidade e subjetividade que não os reduz a condição de objetos. Dessa forma, ainda tendo essa perspectiva como cerne, compreendemos que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

Este texto, em busca de ser bem mais compreendido, estrutura-se da seguinte forma: após esta introdução e a exposição do percurso metodológico, seguiremos para os *Fundamentos e percepções iniciais*, em que, a partir do próprio movimento de observar a realidade escolar e da turma tecemos algumas reflexões, orientadas pelos autores lidos durante os encontros de estágio; *Análise de algumas observações*, por meio das quais buscamos ampliar o olhar e refletir acerca dos acontecimentos desse período de formação; e, por último, *Algumas considerações*, com a constituição de conjecturas de fim de texto.

2 Metodologia

Os Estágios Curriculares são exigidos em todos os cursos de graduação, segundo o Parecer CNE/CP n. 15/2005 (Brasil, 2005), como afirmam Santos e Silva (2023). Conseqüentemente, essa obrigatoriedade se estende ao curso de Licenciatura em Matemática da UNEB no *Campus VII*, localizado em Senhor do Bonfim. Os estágios presentes na matriz do curso dividem-se em quatro componentes, sendo eles: o ECS I (75h) e o ECS II (90h), realizados nos anos finais do Ensino Fundamental; o ECS III (120h) e o ECS IV (120h), realizados no Ensino Médio. Os ECS II, III e IV são voltados para a regência e o ECS I para a observação.

Em relação à experiência aqui relatada, vivenciada no segundo semestre de 2022, nas 45 horas em que os alunos estavam integrados à escola, foram realizadas atividades distintas que contribuíram para essa investigação, sendo elas: a observação de 30 horas das aulas de Matemática em uma única turma; observação de 10 horas de Atividades Complementares (AC), sendo essas divididas em dois encontros, nos quais foram discutidos os planejamentos entre os professores e a coordenação pedagógica; cinco horas restantes foram disponibilizadas para encontros de discussão entre a professora supervisora — docente que nos recebeu na escola e que ministra aulas de Matemática na turma observada —, os alunos da turma e a gestão da escola.

Para a realização do ECS I, foi proposta uma pesquisa de caráter qualitativo. Logo, essa não tinha o propósito de quantificar, trabalhando assim “com o universo dos

significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, como afirmam Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 21). Para produzir os dados, os oriundos de nossa imersão no espaço escolar e em busca de compreender acerca da escola, do processo de ensino-aprendizagem de Matemática e da professora supervisora, foram feitas a leitura do Projeto Político Pedagógico, a observação do espaço físico da instituição, a aplicação de questionário com a professora supervisora, a observação das aulas de Matemática e a construção de um relatório sobre as observações, além das experiências vividas durante o período de Estágio.

Tivemos as observações como elemento principal da coleta de dados para esta pesquisa, seguindo o que orientam Correia e Silva (2020), quando afirmam que as observações no período de estágio nos permitem refletir e reconhecer o âmbito escolar, mudando a visão de estudante para um futuro professor. É a partir dessa mudança de perspectiva que, segundo os autores, percebe-se a importância do ECS I para a formação inicial, para as reflexões relacionadas à realidade escolar e para a constituição docente, sobretudo, para o movimento de construção do perfil de um professor pesquisador, o que investiga a própria prática.

Diante o observado, a partir das atividades realizadas durante o estágio, procedemos as análises e discussões, partindo de leituras de artigos e outros referenciais indicados durante o decorrer do ECS I pelo professor orientador. Nesses momentos, buscávamos similaridades entre o que foi observado e os pontos principais dos textos discutidos em sala, como asseveram Lima e Pimenta (2018), que o estágio é de natureza teórico-prática, ou seja, teoria e prática devem ser percebidas de forma indissociável.

3 Fundamentos e percepções iniciais

Esta seção, enquanto espaço inicial de elaboração de uma discussão mais teorizada, foi construída a partir do movimento de articulação teórico-prático, entrecruzada pelas observações e pela leitura dos documentos curriculares e aplicação de questionário, junto à professora supervisora, atividades que constituíram a realização do ECS I. Vale destacar a sua divisão nas seguintes subseções: *i)* Escola: conhecendo-a a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das observações; *ii)* Uma visão sobre a turma a partir das observações e conversas com a professora supervisora; *iii)* Professora supervisora: relação entre questionário aplicado e observações.

3.1 Escola: conhecendo-a a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP)

e das observações

Como proposto pelo professor orientador de estágio, estabelecemos o primeiro contato com a escola parceira e fomos bem recepcionados pela coordenadora e professora de Matemática, a qual assumiu papel de supervisora. Após esse momento inicial de apresentação e aceite para realização do estágio, conhecemos os espaços da instituição, sua estrutura física, e solicitamos o Projeto Político Pedagógico do ano de 2022 para conhecer, além do visível, a história e as concepções que a norteavam. Esses elementos nos ajudaram a construir essa e as demais subseções.

Importa-nos destacar que a escola recebe alunos de vários bairros da cidade, em sua maioria de áreas periféricas. As conversas com a professora e com a equipe gestora deixaram evidente que muitos desses alunos chegam à instituição com problemas familiares, psicológicos, de vulnerabilidade alimentar, drogas, entre outros. Essas condições reforçam o que foi apontado por Coelho e Ozerchowski (2011) ao afirmarem que a escola tem um papel que ultrapassa o conhecimento formal, assumindo, também, funções sociais e políticas importantes para diminuir esses problemas e, conseqüentemente, formar cidadãos críticos.

No PPP é relatado que a escola passou por várias transformações na sua estrutura curricular e pedagógica. Elas permitiram abrir espaço para um ensino inclusivo e não tradicional, possibilitando transformações políticas e sociais que permitem que o processo educativo seja realizado de maneira mais democrática, tornando o fazer pedagógico mais significativo, eficiente, diverso e humanizado (Senhor do Bonfim, 2022). No entanto, mesmo recebendo alunos com deficiência intelectual e autismo, apenas duas professoras do quadro docente têm especialização em Educação Especial e Inclusiva.

A escola, ainda segundo o documento, tem a missão de formar os alunos, de forma respeitosa, igual, crítica, consciente e humanizada, para torná-los cidadãos protagonistas das suas ações, dentro do contexto escolar e na sua vivência diária. Para que isso aconteça, estabelecem-se vários objetivos, divididos em amplos e específicos. Para o alcance desses objetivos, fica evidente a necessidade de planejar, reconhecendo esse processo como um mecanismo para encontrar melhores caminhos e dispositivos e, assim, proporcionando eficiência e eficácia nas atividades desenvolvidas, corroborando com o que apontam Silva *et al.* (2014).

Como plano de ação, que segundo o PPP foi elaborado por toda a comunidade

escolar, retomando discussões relacionadas a problemas ocorridos em anos anteriores, a escola tem várias propostas para serem colocadas em prática, objetivando atingir metas que julgaram necessárias para melhorar o seu desenvolvimento. Essas ações são iniciadas na elaboração do regimento, envolvendo o corpo docente, funcionários e alunos, até ultrapassar os muros da instituição, buscando formas de envolver, também, a comunidade e estabelecer parcerias com repartições públicas.

A proposta curricular apresentada no PPP tem por base o Referencial Curricular Bonfinense (RCB), construído pela Rede Municipal de Ensino, em consonância com os orientadores estaduais e nacionais. A proposta curricular reforça o que apontam Silva *et al.* (2014, p. 46) ao afirmarem que “ao realizar atividades de planejamento, é necessário contextualizá-la com questões voltadas às situações recorrentes no cotidiano escolar”, facilitando, assim, a formação de cidadãos críticos, conscientes e humanizados.

3.2 Uma visão sobre a turma a partir das observações e conversas com a professora supervisora

A turma observada tinha, à época, cerca de 20 alunos, sendo eles bem assíduos e participativos durante as aulas. Porém, percebeu-se uma enorme dificuldade nas resoluções de problemas matemáticos que, segundo a professora, são reflexo da pandemia, reforçando o que destacam Senhoras (2020) e Silva (2021) ao determinar que este período revelou e asseverou desigualdades que já existiam e trouxe impactos negativos que atravessaram todos os campos da educação, evidenciando assimetrias socioeconômicas.

A professora destacou, durante diálogos construídos nos momentos de AC, pontos positivos e negativos em relação à turma. Ela afirmou que, apesar de trabalhosos, “agoniados” e barulhentos, os estudantes são esforçados e participativos e que conseguem, mesmo a passos vagarosos, avançar nos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula. No entanto, a professora ressaltou que os alunos chegaram ao 9º ano com a aprendizagem muito defasada devido ao contexto pandêmico. Vale destacar que foi observada uma relação muito boa da turma com a professora. Os alunos sempre interagiam e ajudavam a professora quando necessário.

A partir da observação das aulas percebemos, de fato, que a turma era participativa e esforçada, porém, carregava dificuldades desde as operações básicas — adição, subtração, divisão e multiplicação — até os conteúdos que constituem os objetos de

conhecimento do 9º ano do Ensino Fundamental. Observamos, também, alunos da turma que nunca faziam as atividades propostas, não copiavam o conteúdo, nem resolviam exercícios no quadro, quando solicitado pela docente, algo que reflete, conseqüentemente, para os resultados das avaliações desses estudantes.

3.3 Professora supervisora: relação entre questionário aplicado e observações

Para conhecer a professora supervisora e entender um pouco mais sobre as suas vivências com a Matemática, decidimos aplicar um questionário com um total de 33 perguntas, que variavam entre abertas e fechadas. A partir das respostas obtidas, descobriu-se que esta é licenciada em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* VII, é concursada pelo município e exerce a profissão há doze anos, sendo todos eles no Ensino Público. Quando da realização do estágio, ela tinha uma carga horária semanal de 40 horas.

O planejamento anual é feito durante a semana pedagógica, juntamente com os outros professores, a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2017). A professora supervisora afirmou que o planejamento é muito importante, pois nele são traçados ações, conteúdos e objetivos que deverão ser alcançados durante o ano letivo, reforçando o que apontam Silva *et al.* (2014) e Silva (2023), ao destacarem que é no momento do planejamento que são pensados melhores caminhos, dispositivos mais apropriados e que facilitem o alcance dos objetivos.

No decorrer do ano letivo, são feitos planejamentos semanais, articuladamente com a coordenação pedagógica, durante o que se chama de Atividades Complementares (AC). Durante esse momento, discutem-se eventos, projetos e ações para atingir os objetivos traçados no planejamento anual. No entanto, a professora salientou que o plano elaborado não está sendo seguido como deveria, devido à defasagem na aprendizagem, oriunda da pandemia. Segundo ela, os professores de todas as disciplinas precisam, corriqueiramente, retomar os conteúdos que deveriam ter sido vistos nos anos anteriores.

Além disso, a professora relatou que os planejamentos semanais são colocados no diário da classe, no qual os professores “devem preencher quadrinhos” que, pelo que entendemos, é o reflexo de um processo de burocratização do momento de planejar, que o reduz a itens previsíveis e, muitas vezes, desconexos daquela dada realidade (Silva, 2023). No entanto, a docente reforça não concordar com essa forma de se construir planejamentos, pois fica muito restrito e não permite colocar no planejamento o que, de

fato, vai fazer. A fala da docente reforça o que dizem Gandin e Cruz (2017) *apud* Santos e Silva (2019), que asseveram que o plano, em muitas situações, passou a ser

uma lista de possibilidades e não um plano para ser implantado: diz sempre que poderia ser feito e não o que de fato vai fazer; o tal ‘plano’ ficou como o de um agricultor que escrevesse: ‘plantarei milho, trigo, arroz, feijão e outros vegetais; utilizarei, para isto, enxada, trator, adubo, curvas de nível e outras coisas que forem necessárias; ficarei contente se a colheita for boa’; por isso, ‘os melhores planos’ eram os que mais se pareciam com livro didático (p. 36).

Esse processo de “preencher quadrinhos”, complementando o que dissemos anteriormente, de certa forma e concordando com Silva *et al* (2014) e Silva (2023), reduz o planejamento a uma demanda burocrática, apenas, retirando dele a complexidade que o caracteriza enquanto instrumento teórico-metodológico. Ainda segundo os autores, é importante que o planejamento seja elaborado, executado e avaliado. Seguir essas etapas, muitas vezes, permite atingir a transformação de uma realidade, garantindo, assim, o sentido real do planejamento: possibilitar que o aluno aprenda.

O livro didático escolhido pela escola em 2022 foi *A Conquista da Matemática*, de José Ruy Giovanni Júnior e Benedito Castrucci. Segundo a professora, a escolha foi feita por “*seguir uma sequência de conteúdo baseados na BNCC, pelos exercícios, dicas para as aulas e propostas de atividade*” (Professora, 2022). Além do livro, a docente tem acesso a outros materiais, como por exemplo: projetor e televisão, que ficam na sala de vídeo da escola. Ela utiliza essa sala para fazer revisões dos conteúdos, passando vídeo aulas do assunto, e para que os alunos consigam retomar o que já foi trabalhado para, posteriormente, fazer as atividades avaliativas.

Embora no questionário a professora tenha revelado utilizar em suas aulas jogos e outros materiais didáticos, durante as observações, ao longo de uma unidade letiva, não presenciamos esse uso. Percebemos, nesse percurso de ensino-aprendizagem, a metodologia de aulas expositivas, tendo como base a contextualização de situações a partir de exemplos e o uso do livro didático. Via de regra, os alunos copiavam o conteúdo no quadro e, depois, a professora explicava oralmente para turma, onde os alunos faziam perguntas e tiravam suas dúvidas acerca do conteúdo; ocorrendo, em seguida, a resolução de listas de exercícios, tanto durante as aulas como em casa.

Esse percurso adotado e textualizado anteriormente pode não contemplar os

diferentes estilos de aprendizagem¹, sobretudo, por supervalorizar a exposição e a realização de atividade escrita. Como evidenciam Assunção e Nascimento (2019), existem diversos estilos e tempos de aprendizagem e eles precisam ser considerados nos momentos de planejamento e processos de ensino-aprendizagem da Matemática.

Durante as observações, ficou evidente, também, a boa relação da professora com a turma, mesmo precisando ser rígida em alguns momentos. No decorrer das aulas, ela tentava contextualizar os conteúdos com acontecimentos do dia a dia, sempre a partir de exemplos. Quanto a isso, Reis e Nehring (2017) afirmam que a contextualização tem três elementos importantes: ser fundamental para a aprendizagem, dar sentido ao conhecimento e construir conhecimento com significado.

Destarte, a partir do percurso metodológico adotado pela docente e quando questionada acerca de como ocorre o processo de avaliação, foi revelada por ela a utilização de três instrumentos, sendo eles: 1) teste, trabalho, pesquisa ou lista de exercícios; 2) assiduidade, comportamento, participação nas aulas e atividades feitas; 3) prova escrita. Após a entrega dos testes e provas, ainda segundo resposta apresentada no questionário, são feitas correções em conjunto, para que os alunos sanem suas dúvidas e revisem o conteúdo, e para que se perceba o andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ínterim, portanto, cabe-nos destacar, fundamentando-nos em Costa e Albuquerque (2015), a necessidade de entender que existem diferenças entre processo de avaliação e instrumento de avaliação. Dessa forma, enquanto o processo consiste em algo contínuo, que é realizado dia a dia a partir da verificação de informações, sendo essencial da prática educativa e indissociável dela; os instrumentos são os recursos utilizados nesse processo, como provas, seminários, miniaulas, testes, pesquisas, entre vários outros. O que foi apresentado pela docente, na textualização do parágrafo anterior, são os instrumentos; embora dê pistas de um percurso de avaliação formativa. Ainda segundo as autoras, é necessário romper a lógica que pauta o movimento de avaliação e o concebe enquanto exame, o que desconsidera o percurso e, também, a formação do discente.

Quando perguntado sobre sua satisfação com a profissão, numa escala de 0 a 10, a docente atribuiu nota 8, alegando que, mesmo gostando de lecionar, há uma

¹ Nos pautamos, nesse momento e para este texto, pelos estilos apresentados por Alonso, Gallego e Honey (2002): o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. Por não ser nosso foco, nesse momento, não o abordaremos com profundidade.

desvalorização do trabalho docente, o que, muitas vezes, desqualifica todos os esforços empreendidos. Santos (2015), na direção do apontado, afirma que a desvalorização econômica, social, psicológica e mercadológica gera, em muitas situações, implicações negativas para a profissionalização docente e, conseqüentemente, para a formação dos sujeitos.

4 Análise de algumas observações

Antes de ampliarmos o olhar acerca das observações realizadas durante o ECS I, cabe-nos evidenciar o quanto a aproximação com o espaço escolar e as leituras e discussões ocorridas na universidade, algo textualizado na seção anterior, foram importantes. Vivenciar o estágio conhecendo a escola, seu espaço físico, concepções e realidade permitiu que conseguíssemos olhar para algumas problemáticas com mais maturidade, colocando-nos, como evidenciam Correia e Silva (2020), na condição de professores em formação e percebendo o estágio como lugar de pesquisa, concordando com Pimenta (1999).

Durante a primeira semana de observação, em agosto de 2022, no final de uma unidade letiva, houve a correção de uma atividade de revisão para prova, envolvendo os conteúdos de perímetro de figuras geométricas. Dos 18 alunos presentes, apenas cinco fizeram a atividade. Alguns eram participativos e atentos, a ponto de sinalizar à docente, sempre que percebiam, algum equívoco na resposta apresentada no quadro. A turma apresentava mais dificuldade com as questões de perímetro que envolviam expressões algébricas, com mais de uma incógnita. Nesse ínterim, partindo do que evidencia Gil (2008, p. 11), entendemos o quanto é desafiador ensinar Matemática e, principalmente, a Álgebra, por ser uma área que “necessita da utilização de procedimentos não muito simples e exige um maior grau de abstração”, algo que foi comprometido pelo contexto pandêmico.

Durante a segunda semana, na retomada da correção iniciada, percebemos que os estudantes estavam mais próximos e curiosos acerca de nossa presença na sala. Tentamos, sem atrapalhar a aula, conversar com eles e entender o que achavam da nossa presença na sala e como concebiam o ensino-aprendizagem da Matemática. Surpreendeu-nos um aluno que revelou que nós seríamos “odiados”, apenas por optarmos sermos professores de Matemática; mostrando uma representação negativa acerca dessa ciência, algo confirmado ao longo das observações.

Essa representação negativa da Matemática era percebida, também, pelo comportamento do aluno durante as aulas: ficava sempre no celular, não prestava atenção, não copiava o conteúdo e não respondia as atividades. Esse comportamento, de certa forma, reverberava em uma relação não muito boa com a professora que, segundo ela, já tinha tentado “resgatá-lo de todas as formas”, mas, como não obteve sucesso, havia desistido. Ficou evidente, durante as observações, que esse aluno tinha uma defasagem na aprendizagem, algo que, segundo a professora, foi agravado severamente pela pandemia.

Quanto ao observado, cabe-nos retomar o que foi apresentado por Silva e Silva (2022, p. 41), ao destacar que é comum ouvirmos dos estudantes “o quanto a Matemática é uma ciência difícil e desconexa das situações cotidianas”; algo que justificaria, para muitos, a dificuldade que possuem. Essa representação negativa construída, ainda considerando o revelado pelos autores, pode refletir diretamente no desempenho escolar dos alunos, sobretudo, por não se sentirem atraídos pela disciplina. Muitas vezes, como apontado por Cunha (2017, p.1), “a Matemática é aceita com insatisfação pela comunidade escolar, pois exige dos estudantes um grau de memorização e uma ampla linha de raciocínio, esta dificuldade encontrada os fazem distanciar-se de sua prática no cotidiano”.

Após o período de revisão, ocorreu à realização da prova e, em uma semana seguinte à sua aplicação, a professora as entregou e “fechou as médias”, relatando que as notas foram relativamente boas e que apenas cinco alunos tinham ficado na recuperação paralela. Quanto a isso, vale considerar que o PPP (Senhor do Bonfim, 2022, p. 22) assegura que “a recuperação é um processo imprescindível que visa fundamentalmente assegurar a todos os alunos a igualdade de oportunidade e o desenvolvimento educacional, a partir de suas necessidades e potencialidades”.

Enquanto a professora supervisora entregava as provas, alguns alunos que já tinham a recebido discutiam as questões com os colegas. É importante destacar que as questões da prova, pela nossa percepção, abordavam vários contextos que se interconectavam com o dia a dia dos estudantes, algo que favorecia o entendimento de suas realidades. Nessa direção, Reis e Nehring (2017) afirmam que a contextualização, enquanto princípio pedagógico, favorece a construção do conhecimento com significado, identificando situações do seu dia a dia e tendo esse como lugar de ponto de partida.

Na semana seguinte, iniciou-se a terceira unidade e, com ela, o trabalho com os

conteúdos de equação do primeiro grau. O assunto foi abordado de forma expositiva. A professora supervisora copiou o conteúdo no quadro e o explicou, dando um tempo da aula para que os alunos replicassem em seus cadernos o que havia sido escrito. Durante o trabalho com esse conteúdo, ao longo de algumas semanas, ficava cada vez mais evidente que os alunos não conseguiam entender os conceitos, algo que se confirmava durante a realização das atividades propostas, sendo que a grande maioria não conseguia responder as questões. Percebemos, nesse momento e ao tentar ajudar a professora durante as orientações, que muitos não conseguiam trabalhar com as operações básicas, e que isso, de certa forma, impactava nas aprendizagens de outros conteúdos. Como destacam Costa e Albuquerque (2015), é importante colocar a avaliação a serviço do que foi aprendido, auxiliando na aprendizagem. As atividades, nessa direção, sinalizavam deficiências que precisavam ser trabalhadas.

Vale ressaltar que as atividades que envolviam a equação de primeiro grau não eram contextualizadas, como ocorrera no trabalhar dos conceitos de perímetro; algo que revelou certa dificuldade em contextualizar assuntos relacionados à Álgebra. Mesmo com as dificuldades da turma, a professora supervisora prosseguiu com o conteúdo, iniciando assim equação com frações.

Para nossa surpresa, tendo em vista o histórico de dificuldades que percebemos ao longo das observações, os alunos demonstraram facilidade em operar com frações. Conversando com a professora supervisora sobre isso, após a aula, percebemos que ela não conseguia explicar “o motivo da facilidade, pois nos conteúdos da unidade anterior eles sempre demonstravam certa dificuldade quando às questões envolviam frações”. No final da mesma unidade, ainda segundo a docente, “o processo de avaliação da aprendizagem com esses conteúdos foi ruim”. Isso nos fez pensar acerca da eficiência dos instrumentos de avaliação vivenciados: até que ponto, de fato, eles conseguem revelar as aprendizagens dos estudantes? Nesse sentido, buscando entender mais sobre essa questão, concordamos com Costa e Albuquerque (2015) ao destacar que

a avaliação tem se centrado nos conhecimentos específicos e na contagem de erros, sem se preocupar com a formação, sendo somente uma avaliação somativa, que não só seleciona os estudantes, mas os compara entre si e os destina a um determinado lugar numérico em função das notas obtidas. É necessária enxergar além do “certo” e o “errado” para que a avaliação da matemática informativa extrapole o lugar comum da classificação por notas, e surja como estratégia para a orientação da prática pedagógica. Esta deve levar em conta os principais elementos envolvidos no processo de ensinar/aprender – o aluno, o professor e o saber, possibilitando que tanto o professor como o

aluno tenha um indicativo de como este está se relacionando com o saber matemático (p. 31).

Nas realizadas na semana seguinte, a professora usou uma metodologia diferente para corrigir a atividade que ficou para casa, relacionada à equação de primeiro grau envolvendo fração, sorteando o aluno para ir ao quadro. Durante a correção, percebemos que os estudantes cometiam alguns erros quando a questão envolvia a operação de divisão, quando precisavam trocar termos de membros nas equações e, principalmente, quando precisavam fazer jogo de sinal.

Quanto ao levar os estudantes ao quadro, a professora revela que “isso é importante para perceber, na construção das respostas apresentadas por eles, onde estão errando mais, podendo assim dar um foco maior nos erros mais recorrentes na hora da correção”. Quanto a isso, retomando o apresentado por Costa e Albuquerque (2015), é importante tratar o erro com naturalidade e racionalidade, entendendo a sua importância pedagógica e o seu papel construtivo, possibilitando ao aluno ter atitudes positivas e, além disso, evitando que construam um sentimento de fracasso pelos erros cometidos.

Iniciou-se, na sequência, o trabalho com equação de duas incógnitas. Para isso, a professora anotava o conteúdo no quadro, explicava para os alunos e propunha algumas questões para serem respondidas em casa e que, segundo ela, ajudariam na próxima atividade avaliativa, que ocorreria na semana seguinte a aula. Antes de vivenciar a atividade avaliativa, a supervisora passou três videoaulas para revisar os conteúdos. Os alunos, no início, estavam prestando bastante atenção e debatendo com os colegas formas diferentes de resolver as equações; porém, como os vídeos eram longos, foram perdendo o interesse. Ao fim da revisão, a professora dividiu a turma em grupos e iniciou a atividade avaliativa, selecionando aqueles que tinham demonstrado mais facilidade para ficarem como monitores em seus respectivos grupos, podendo ajudar os colegas com dificuldades. A dinâmica adotada pela professora foi: ao separar os grupos, permitir que a avaliação fosse realizada durante cinco aulas; recolhendo as respostas todos os dias, ao final da aula, e devolvendo na aula seguinte. Achamos muito interessante esse percurso, sobretudo por permitir aos estudantes buscarem, por conta própria, sanar as dificuldades que apareciam durante o processo de resolução dos problemas propostos.

No decorrer da realização da atividade avaliativa, nos dias subsequentes ao seu início, ajudamos a professora com as orientações aos grupos. Chegou ao fim do prazo determinado pela professora e nenhum deles havia concluído a tarefa, o que levou a

docente a ampliar o prazo e permitir que levassem a atividade para casa. Mesmo assim, na semana seguinte, foi preciso reservar duas aulas para que os estudantes concluíssem. Esse movimento ocorrido nos revela: *i*) o planejamento é flexível e o que é planejado não engessa a prática, pelo contrário; e *ii*) que o percurso avaliativo sinaliza dificuldades que precisam de atenção, principalmente na proposição de itinerários que busquem sanar as dificuldades, antes do início da exploração do próximo conteúdo.

Antes de explorar as avaliações, permitindo aos estudantes reconhecerem os erros, a docente iniciou o trabalho com a Geometria Plana, copiando o conteúdo no quadro. Para facilitar a explicação, apresentou representações das figuras geométricas em folhas de ofício, utilizando a sala de aula para mostrar a diferença entre a Geometria Plana e a Espacial.

5 Algumas considerações

Partindo das vivências do ECS I, conjecturamos acerca da importância da inserção do futuro professor no ambiente escolar, desde o início do curso. A partir desse contato com a escola e com as problemáticas que circunscrevem o ensino-aprendizagem da Matemática, percebem-se limites e possibilidades que contribuem no pensar de soluções. Advogamos, portanto, para a necessidade de os cursos que formam professores de Matemática reestruturarem os seus percursos formativos e promoverem o contato com a escola, desde o seu início, quando isso não ocorre.

Destarte, entendemos que o estágio de observação nos possibilitou a constituição de um perfil importante: o de professor pesquisador, que é aquele que pesquisa a própria prática. Foi a partir das observações que percebemos a existência de problemáticas que corroboram para as questões de ensino-aprendizagem da Matemática; situações que atravessam as escolas e que precisam ser assumidas como desafio a ser superado, tanto pela escola como por nós, [futuros] professores. Entre eles, podemos destacar: o envolvimento com drogas, problemas familiares, crises de ansiedade, depressão, entre outros que ficaram mais evidentes depois do período pandêmico. Com isso, passamos a entender que a nossa formação vai muito além do domínio do conhecimento da Matemática, ela requer uma formação política e um compromisso com a transformação social, ser e existir da Escola Pública.

Nesse “mergulhar” possibilitado pelas observações, leituras e discussões na universidade, percebemos que a escola pública, nas teias da realidade construída

socialmente, é uma organização complexa. Assumir esse lugar de professor de Matemática em formação foi, para nós, entender-nos enquanto futuros profissionais que atuarão nesse lugar e, com isso, tomá-lo como importante, entendendo de forma mais clara o nosso papel social e político, tendo a Matemática como ponto de partida para que isso seja possível. Todo esse percurso de construção do estágio deixou evidente que a profissionalização docente é algo, também, complexo.

As nossas observações revelaram a importância de conhecer a realidade da escola e da turma para a elaboração do planejamento, que precisa ser vivenciado e avaliado. Planejar é muito mais que “preencher quadrinhos” e, por isso, é importante que as escolas o assumam enquanto instrumento teórico-metodológico importante, retirando o caráter burocrático que muitas vezes o reveste. Conhecer a realidade da turma é importante, também, para a constituição de itinerários de ensino-aprendizagem da Matemática que valorizem os tempos e estilos de aprendizagem. O prazer da descoberta, que faz parte do matematizar, precisa ser possibilitado por metodologias que envolvam os alunos e que os faça perceber essa ciência como importante e parte de suas vidas.

Referências

ALONSO, Catalina María; GALLEGO, Domingo José; HONEY, Peter. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero, 2002.

ASSUNÇÃO, Tiago; NASCIMENTO, Robson. [O inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb e os professores de Ciências e Matemática: diálogo sobre o método de ensino](#). *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, Bogotá, v. 14, n. 1, p. 14-34. ene./jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. [Parecer CNE/CES n. 15, de 2 de fevereiro de 2005](#). Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: MEC/CNE.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. [Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental](#). Brasília: MEC/SEB, 2017.

COELHO, Nara; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. A função social da escola pública e suas interfaces. I: *Anais do X Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, 2011, p. 16319-16327.

CORREIA, Vinícius Christian Pinho; SILVA, Américo Junior Nunes da. [O Estágio e a Formação do Professor de Matemática](#). *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 17, p. 1-8, maio/set. 2020.

COSTA, Andreia Alves; ALBUQUERQUE, Leila Cunha. [Avaliação da aprendizagem matemática na perspectiva dos processos avaliativos utilizados por professores do Ensino Fundamental Anos Finais](#). *Projeção e Docência*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 28-37, 2015.

CUNHA, César Pessoa. Aplicabilidade da Matemática no futuro profissional do aluno do Ensino Médio. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 4, n. 2, p. 1-8, jul. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Katia Henn. [Reflexões sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem de Álgebra](#). 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Faculdade de Física. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

GUARNIERI, Maria Regina. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Rio de Janeiro, 2012, p. 99-112.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

REIS, Ana Queli; NEHRING, Cátia Maria. [A contextualização no ensino de Matemática: concepções e práticas](#). *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 339-364, maio/ago. 2017.

SANTOS, Alice Bispo; SILVA, Américo Junior Nunes. Estágio Supervisionado de uma Licenciatura em Matemática em uma escola da Bahia, Brasil: da observação ao constituir-se professor. *Journal of Education Science and Health*, Teresina, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2023.

SANTOS, Francisco Vieira; SILVA, Aline Kananda Matias. [O planejamento pedagógico em Matemática: uma análise da criação à execução](#). *Revista Encantar*, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 3, p. 30-46, 2019.

SANTOS, Westerley Antonio. [Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor](#). *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015.

SENHOR DO BONFIM. *Projeto político pedagógico da Escola Municipal Dr. Luís Viana Filho*. Senhor do Bonfim, 2022.

SENHORAS, Elói Martins. [Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos](#). *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio 2020.

SILVA, Américo Junior Nunes da. “Prática” e “Estágio Supervisionado” na formação de professores: o que revela um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB?. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 17, p. 1-19, 2020.

SILVA, Américo Junior Nunes da. O educador matemático e o planejamento da atividade pedagógica: o que revela um estudo de caso com professores do semiárido baiano?. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Brasília, v. 13, n. 2, p. 1-17, 13 maio/ago. 2023.

SILVA, Américo Junior Nunes da. 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*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2021.

SILVA, Américo Junior Nunes; SOUZA, Ilvanete dos Santos de; BARROS, Simone Santos; ALMEIDA, Jefferson Dias Silva. O professor de Matemática e o Ato de Planejar: Há Unicidade entre dimensão política e dimensão pedagógica. In.: SILVA, Américo Junior Nunes da; SOUZA, Ilvanete dos Santos (Org.). *A formação do professor de Matemática em questão: reflexões para um ensino com significado*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 39-52.

SILVA, João Gabriel; SILVA, Américo Junior Nunes da. “Se tiver cálculos eu estou fora?”: a Matemática e os reflexos para a escolha da profissão. In.: SILVA, Américo Junior Nunes da; VIEIRA, André Ricardo Lucas Vieira. (Org.). *Formação interdisciplinar das ciências exatas: Conhecimentos e pesquisas 2*. Ponta Grossa: Atena, 2022, p. 40-59.