

## **O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA A PARTIR DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO**

**Bruno Rodrigo Teixeira**

Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática  
Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Paraná – Brasil  
[bruno@uel.br](mailto:bruno@uel.br)

**Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino**

Doutora em Educação  
Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Paraná – Brasil  
[marciacyrino@uel.br](mailto:marciacyrino@uel.br)

### **Resumo**

O objetivo do presente estudo consiste em investigar a participação da Supervisão de Estágio, que neste trabalho se refere especificamente a Supervisão do Estágio de Regência, no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática, na ótica de licenciandos em Matemática, a fim de responder as seguintes questões: Que elementos relacionados à identidade profissional docente são mobilizados/desenvolvidos a partir da Supervisão de Estágio? Como essa Supervisão colabora para a mobilização/desenvolvimento desses elementos? Para atender a esse propósito, realizamos uma pesquisa qualitativa com graduandos de um curso de Licenciatura em Matemática, tendo como instrumento de coleta de informações uma entrevista semiestruturada. Mediante a análise das informações obtidas, identificamos os seguintes elementos relacionados ao desenvolvimento da identidade profissional docente dos futuros professores, a partir da socialização de informações oriundas das avaliações realizadas pelos supervisores: capacidade de refletir sobre a experiência; um entendimento de si mesmo como aprendiz; novos conhecimentos a respeito do ensino; e, reafirmação da decisão de ser professor. Estes elementos possibilitaram também aprendizagens a respeito da docência que podem subsidiá-los em sua trajetória profissional.

**Palavras-Chave:** Formação inicial de professores de Matemática, estágio curricular supervisionado, supervisão de estágio, desenvolvimento profissional, identidade profissional docente.

## **DEVELOPMENT OF PRESERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY AS A RESULT OF SUPERVISION IN THE CONTEXT OF STUDENT TEACHING**

### **Abstract**

The purpose of this paper was to investigate the participation of the Supervision, carried out by teacher educators in the context of Student Teaching, in the development of preservice mathematics teachers' professional identity, from the perspective of undergraduate Math students, in order to answer the following questions: Which elements related to the teachers'

professional identity are mobilized/developed in the Supervision context? How do actions developed in the scope of the Supervision contribute to the mobilization/development of these elements? To meet this objective, a qualitative research was developed, using a semi-structured interview as an information collection instrument, using Math undergraduate students from a Math Teacher Education course. Some prospective teachers revealed that, after the socialization of the evaluations carried out by supervisors about their performance during the Practicum, they had developed the capacity to reflect on their experiences, a sense of themselves as learners, new teaching knowledges and reaffirm the decision to become a teacher. In addition to the results, it was possible to evidence that, by participating in the development of preservice mathematics teachers' professional identity, the Supervision provides learning opportunities about teaching which can support them in the career.

**Keywords:** Preservice mathematics teacher education, student teaching, supervision, professional development, teachers' professional identity.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, estudos têm destacado o Estágio Curricular Supervisionado como um contexto que pode colaborar para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática (CASTRO, 2002; LUDWIG, 2007; LIMA, 2008; FERREIRA, 2009; CYRINO; PASSERINI, 2009; MEDEIROS, 2010; CRUZ, 2010; PASSOS et al., 2011; CYRINO; TEIXEIRA, 2011; CYRINO, 2013).

Durante o Estágio Curricular Supervisionado, uma ação que oportuniza aos futuros professores uma atuação direta no contexto da profissão que se prepararam para exercer, consiste na regência de aulas de Matemática para alunos da Educação Básica.

Ao realizar esta regência em sala de aula, é importante que o futuro professor tenha a oportunidade de discutir sua atuação didática e avaliar sua própria prática (CARVALHO, 2012). Uma possibilidade para isso pode ser propiciada a partir da Supervisão destes estagiários por professores de Matemática, formadores da universidade ou professores que atuam na escola.

De modo geral, uma das funções destes professores consiste na avaliação do trabalho desenvolvido pelo estagiário durante a regência. Esta avaliação pode oferecer informações relevantes a respeito do processo formativo vivenciado pelos estagiários durante essa ação do Estágio, por exemplo, no que diz respeito aos saberes docentes mobilizados (PROENÇA, 2012).

A socialização dessas informações com os futuros professores por meio de interações com o propósito de desafiar sua prática de ensino, ou a partir de questionamentos mais abertos perseguindo um foco específico do ensino proveniente

das próprias experiências dos estagiários (BLANTON; BERENSON; NORWOOD, 2001) pode contribuir para que sejam impulsionados a progredirem em seu desenvolvimento profissional, na medida em que essas interações com os supervisores oportunizem mudanças em relação a suas crenças, conhecimentos e práticas relativas à profissão, o que de acordo com Cyrino (2013) colabora para o desenvolvimento profissional de professores.

Entre os aspectos que constituem o desenvolvimento profissional do professor, segundo Ponte e Oliveira (2002), tem-se o desenvolvimento de sua identidade profissional docente, que tem se tornado um importante construto no campo da formação de professores por estar associada diretamente a aspectos do ensino e da aprendizagem (PONTE; CHAPMAN, 2008). Um desses aspectos consiste no fato de que, “ao ensinarmos, nós projetamos a condição de quem somos para os nossos alunos, para o conteúdo e para o nosso modo de ser juntos. Assim, conhecer a si mesmo é tão crucial para o bom ensino como conhecer os alunos e o conteúdo.” (PONTE; CHAPMAN, 2008, p. 241).

Diante disso, tem-se como objetivo no presente estudo investigar a participação da Supervisão de Estágio, que neste trabalho se refere especificamente a Supervisão do Estágio de Regência, no que diz respeito a este aspecto específico do desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática, o desenvolvimento de sua identidade profissional docente, mediante as seguintes questões:

- Que elementos relacionados à identidade profissional docente são mobilizados/desenvolvidos a partir da Supervisão de Estágio?
- Como essa Supervisão colabora para a mobilização/desenvolvimento desses elementos?

Visando atingir esse objetivo, inicialmente apresentamos apontamentos sobre a identidade profissional docente. Em seguida, discutimos os encaminhamentos metodológicos adotados no trabalho. Por fim, com base nas análises realizadas, apresentamos algumas considerações a respeito da temática abordada.

## **APONTAMENTOS SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

A identidade profissional é “habitualmente conotada com o conceito de identidade social, a que se associa um processo de identificação de um sujeito a um

grupo social, neste caso a classe profissional” (OLIVEIRA, 2004, p. 115 - 116). Além disso, também “tem sido relacionada com um processo de socialização na profissão, através do qual o indivíduo assume os papéis, valores e normas do seu grupo profissional” (OLIVEIRA, 2004, p. 116).

Mais especificamente em relação à identidade profissional docente, alguns autores que a discutem privilegiam um modelo psico-sociológico, destacando-a como “um processo dinâmico e interactivo de construção de uma representação de si enquanto professor” (OLIVEIRA, 2004, p. 116).

No trabalho desenvolvido por Ponte e Chapman (2008), estes autores também apresentam esses e outros significados atribuídos à identidade profissional e consideram o seguinte a respeito da identidade docente.

Estes modos de pensar sobre identidade são todos pertinentes na definição da identidade profissional de um professor. Por exemplo, ela pode ser vista como o “eu profissional” dos professores ou uma instância da identidade social. Ela inclui a forma como os professores se vêem como profissionais, a sua relação com autoridade, e sua autonomia profissional. Igualmente importantes são os processos pelos quais os professores participam da vida do grupo profissional, interagindo com outros professores, colaborando e refletindo sobre sua própria atividade e sobre si mesmos como professores. (PONTE; CHAPMAN, 2008, p. 242).

Ainda de acordo com estes autores, o desenvolvimento da identidade de um professor “é um processo contínuo e dinâmico. Influências múltiplas, situadas nos contextos educacionais, sociais, históricos e culturais nos quais um professor aprende e trabalha, moldam uma identidade docente”. (PONTE; CHAPMAN, 2008, p. 246)

Conforme já mencionamos, a identidade profissional docente, considerada como um dos aspectos do desenvolvimento profissional do professor de Matemática (PONTE; OLIVEIRA, 2002), tem se tornado um importante construto no cenário da formação de professores (PONTE; CHAPMAN, 2008). Corroborando essa afirmação, podemos citar alguns trabalhos acerca da formação de professores de Matemática realizados nos últimos anos que discutem aspectos referentes a esta temática: Ponte, Oliveira (2002); Oliveira (2004); Ponte, Chapman (2008); Gama, Fiorentini (2008); Oliveira, Cyrino (2011); Belo, Gonçalves (2012); Garcia (2014).

No estudo desenvolvido por Ponte e Oliveira (2002) é analisado o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional de uma futura

professora de Matemática durante seu ano de estágio e discutida a relação entre “estes processos e as oportunidades criadas pelo programa de formação.” (p. 145).

Oliveira (2004) analisa “a contribuição da formação inicial para a construção da identidade profissional do professor” (p. 115), a partir de uma investigação realizada com duas professoras de Matemática em início de carreira, que eram oriundas de uma mesma instituição de ensino superior.

No trabalho desenvolvido por Ponte e Chapman (2008), dentre outros aspectos, os autores analisam estudos relacionados ao “desenvolvimento de uma identidade profissional de futuros professores de Matemática com especial atenção para as suas visões acerca de seus papéis e os modos que eles refletem sobre si mesmos e sobre seu ensino.” (p. 241).

Gama e Fiorentini (2008) descrevem e analisam “as contribuições de grupos colaborativos à constituição de identidades do professor iniciante de matemática” (p. 31).

Em Oliveira e Cyrino (2011), o objetivo é “evidenciar aspectos ligados à construção da identidade profissional de futuros professores” (p. 104) de Matemática, “nomeadamente, os conceitos de vulnerabilidade e agência, a partir das suas narrativas.” (p. 104).

Belo e Gonçalves (2012) discutem “a identidade profissional do professor formador de professores de matemática e a repercussão que pode haver dessa identidade na formação dos futuros docentes dessa área.” (p. 299).

Por fim, Garcia (2014) em seu trabalho de doutorado investigou elementos da prática de uma Comunidade de Prática de professores que ensinam Matemática que promovem o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Apesar de todos esses trabalhos discutirem a questão da identidade profissional docente, neste artigo assumimos a perspectiva defendida por Ponte e Chapman (2008). Segundo eles, a identidade profissional docente de futuros professores

[...] pode ser considerada como se referindo ao eu profissional que constroem e reconstroem tornando-se e sendo professores. Ela inclui suas apropriações dos valores e normas da profissão; suas principais crenças sobre o ensino e sobre si mesmos como professores; uma visão do que significa ser um "excelente professor" e do tipo de professor que querem ser; um entendimento de si mesmo como um aprendiz e uma capacidade de refletir sobre a experiência. A

identidade profissional, então, é uma noção complexa [...] (PONTE; CHAPMAN, 2008, p.242).

Para estes autores, “a visibilidade do desenvolvimento da identidade de futuros professores aumenta à medida que se comprometem com atividades e assumem papéis mais próximos daqueles do professor que atua em sala de aula” (PONTE; CHAPMAN, 2008, p. 247). Levando isto em conta, o Estágio Supervisionado pode se constituir em uma ação formativa que contribui para o desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores e aumenta a visibilidade deste desenvolvimento.

Outro aspecto destacado por estes autores, é que “a natureza das relações que os futuros professores desenvolvem com profissionais experientes” (PONTE; CHAPMAN, 2008, p. 246) desempenha um papel importante no desenvolvimento de sua identidade profissional. Nesse sentido, consideramos que, mais especificamente, a Supervisão de Estágio pode se constituir em uma ação formativa que influencia no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática.

A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos que adotamos para investigar a esse respeito.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Com o propósito de atingir o objetivo que delineamos para o presente trabalho, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O contexto da pesquisa foi o Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido nos anos de 2010 e 2011 no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), realizado no 3º e no 4º ano do curso, integrando, respectivamente, as disciplinas de *Prática e Metodologia do Ensino de Matemática I: Estágio Supervisionado* e *Prática e Metodologia do Ensino de Matemática II: Estágio Supervisionado*.

A escolha deste contexto se deu pela nossa atuação no Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática dessa instituição durante vários anos e porque o modelo de Estágio que vem sendo desenvolvido no referido curso tem oferecido diversas contribuições para a formação inicial de professores de Matemática, como pode ser evidenciado em Passerini (2007), Teixeira (2009), Cyrino e Passerini (2009) e Cyrino e Teixeira (2011).

Entre as ações a serem desenvolvidas pelos estagiários havia o Estágio de Regência mediante o desenvolvimento de oficinas temáticas – oficinas a respeito de temas matemáticos referentes aos anos da Educação Básica em que os estagiários realizariam a regência, de modo que em cada oficina deveria ser abordado um tema específico – com alunos da Educação Básica.

Em 2010 e 2011, o Estágio de Regência foi realizado em escolas estaduais públicas na cidade de Londrina, mais especificamente nas escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Matemática da UEL, visto que a Coordenadora do Estágio também era coordenadora do PIBID de Matemática e com isso teria ajuda dos professores da escola, supervisores do PIBID, para a organização do Estágio de Regência nas escolas.

Os participantes de nossa investigação foram estudantes da disciplina *Prática e Metodologia do Ensino de Matemática: Estágio Supervisionado II*, do 4º ano do curso de Licenciatura em Matemática da UEL de 2011. A opção pelo 4º ano do curso foi pelo fato de esses estudantes já terem vivenciado todas as ações do Estágio Supervisionado do curso durante os anos de 2010 e 2011.

Para a seleção dos participantes, adotamos como critério o estudante ter realizado o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em 2010 e no Ensino Médio em 2011, ou seja, que tivesse cumprido os Estágios seguindo uma mesma dinâmica no que diz respeito às ações de Estágio e ao modo como estas eram realizadas, pois alguns alunos da turma haviam realizado o Estágio no Ensino Fundamental em 2009 ou 2008, por exemplo, e, com isso, participado de uma estrutura de Estágio com algumas diferenças em relação ao desenvolvido no ano de 2010.

Em 2010, os estagiários cumpriram 12 horas de regência ministrando oficinas temáticas a respeito de conteúdos matemáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, individualmente, em aulas de Matemática no período regular de aula dos alunos da Educação Básica, ou seja, entre segunda e sexta-feira. Já em 2011, as 12 horas de regência foram cumpridas em três sábados consecutivos. Em cada um deles, os estagiários, em duplas, deveriam ministrar uma oficina temática diferente a respeito de conteúdos matemáticos do Ensino Médio com carga horária de 4 horas por sábado.

Esse modelo de Estágio de Regência adotado em 2011 já vinha sendo desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática da UEL em anos anteriores a 2010 por motivos tais como:

[...] a escassez de supervisores; dificuldade de adequar horários e lugares dos supervisores e estagiários para realização de todos os estágios individualmente; [...] bem como a dificuldade em encontrar estabelecimentos de ensino e professores que disponibilizassem espaço e tempo para a execução do Estágio, pois estes alegavam, principalmente, que o currículo a ser cumprido era longo e que os conteúdos estavam atrasados, que os alunos já estavam acostumados com o atual professor e que uma mudança de professor poderia prejudicar o andamento das aulas tanto com relação ao conteúdo, como em relação ao comportamento dos alunos. Assim, levando em consideração estas dificuldades e o fato de que muitos estagiários trabalhavam durante o dia, viu-se a possibilidade de realizar o *Estágio de Regência* aos sábados, em forma de oficina, sobre um conteúdo matemático. (PASSERINI, 2007, p.51, grifo da autora)

Após a realização da regência em 2010, por razões como estas apresentadas por Passerini (2007), a Coordenação de Estágio decidiu, em reunião com os supervisores, que o Estágio de Regência em 2011 voltaria a ser realizado como antes.

Assim, dos 22 graduandos que frequentavam a disciplina *Prática e Metodologia do Ensino de Matemática: Estágio Supervisionado II* em 2011, somente 13 atendiam ao critério. Entretanto, mesmo tendo realizado os Estágios em 2010 e 2011, um dos 13 graduandos não havia realizado a regência do Ensino Fundamental do mesmo modo que os outros. Devido ao fato de ter começado a trabalhar em um novo emprego uma semana antes do início do Estágio de Regência, e não poder ser dispensado todos os dias que seriam necessários para realizar as regências nas aulas regulares dos alunos, teve que realizá-las em contraturno.

Deste modo, 12 licenciandos atendiam ao critério e foram convidados a participar de nossa pesquisa. Desses, apenas 10 se mostraram disponíveis. Portanto, contamos com a participação de 10 futuros professores.

Ao desenvolverem o Estágio de Regência, os futuros professores tiveram a supervisão direta de professores do Departamento de Matemática da UEL, preferencialmente da linha de pesquisa em Educação Matemática. Quando estes eram insuficientes em termos de quantidade, poderia ser um docente de outra linha de pesquisa do Departamento de Matemática, contanto que licenciado em Matemática.

Com relação ao trabalho realizado pelos supervisores em 2010, estes avaliavam os estagiários por meio de uma ficha e poderiam conversar com eles a respeito dessa avaliação após a supervisão. Nesta ficha, havia critérios como os seguintes:

- *Pontualidade.*
- *Assiduidade.*
- *Apresentação pessoal.*
- *Apresentação do plano de trabalho.*
- *Plano de trabalho bem elaborado.*
- *Coerência entre o plano de trabalho e a aula dada.*
- *Domínio do conteúdo e segurança na condução da oficina.*
- *Interação de classe.*
- *Comunicação (quanto à língua materna e quanto à linguagem matemática - oral ou escrita) correta e precisa.*
- *Preocupação com a aprendizagem dos alunos.*
- *Identificação dos alunos com dificuldade.*
- *Gestão do tempo.*
- *Acessibilidade aos alunos.*
- *Uso adequado dos recursos disponíveis.*

No que diz respeito ao trabalho realizado pelos supervisores em 2011, além de desempenharem o mesmo papel a eles atribuído no ano anterior, ao final de cada uma das oficinas, todos participavam junto com os estagiários de uma reunião, nomeada de plenária, conduzida pela Coordenadora de Estágio. Nessa plenária, os supervisores destacavam pontos positivos e apontavam problemas observados, sugerindo também alguns meios para a solução de tais problemas, e cada dupla de estagiários podia relatar como foi o andamento de sua aula.

Após o término do Estágio realizado em 2011 pelos graduandos, realizamos então uma entrevista semiestruturada, individualmente, com os participantes de nossa pesquisa. A opção pela entrevista deveu-se ao fato de que esta proporciona um contato direto do pesquisador com o sujeito pesquisado, além da possibilidade de “fazer emergir aspectos que não são normalmente contemplados por um simples questionário” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 120); e, mais especificamente na forma

semiestruturada, por oportunizar ao pesquisador maior flexibilidade na busca de informações,

[...] pois o pesquisador, pretendendo aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a entrevista, podendo, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem dos mesmos e, inclusive, formular questões não previstas inicialmente. (ibidem, p. 121).

Além disso, a interação entre o pesquisador e o participante da pesquisa em uma entrevista semiestruturada “favorece as respostas espontâneas. [...] As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Outro ponto positivo a ser destacado é que o pesquisador também pode “ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha ‘fugido’ ao tema ou tenha dificuldades com ele” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Utilizamos como parâmetro de análise a busca por elementos relacionados ao “eu profissional que [futuros professores] constroem e reconstróem tornando-se e sendo professores” (PONTE; CHAPMAN, 2008, p. 242).

Para análise dos dados, inicialmente organizamos o material, no caso, transcrições de entrevistas contendo as informações que foram obtidas junto aos participantes de nossa investigação, e fizemos várias leituras verticais – ou seja, leituras de todas as respostas de um mesmo participante às questões que compunham o roteiro da entrevista – desse material para conhecer suas impressões a respeito de suas experiências de Estágio Supervisionado que estivessem mais relacionadas com nosso objeto de estudo.

Depois, realizamos leituras horizontais, isto é, das respostas apresentadas a uma mesma questão da entrevista, de todos os participantes. A partir das leituras horizontais, foi possível identificar algumas regularidades e padrões relevantes para o nosso estudo. Isso nos permitiu agrupar as informações a serem utilizadas na pesquisa. Após esse agrupamento, foi feita a descrição dos dados. Nessa descrição, para identificar de quem era a informação, antes de apresentá-la, escrevemos o nome fictício atribuído ao participante em questão, por exemplo: *Estagiário 5*. Para preservar o anonimato dos

participantes, no decorrer da análise, eles são identificados como: *Estagiário 1, Estagiário 2, ..., até o Estagiário 10.*

Em função da flexibilidade da entrevista semiestruturada para a obtenção das informações, e considerando que os elementos constituintes da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática poderiam ser comuns ou não dependendo da participação da Supervisão de Estágio na constituição do “eu profissional” de cada estagiário, optamos por considerar todos os elementos que emergissem a partir de seus depoimentos, independentemente da quantidade de participantes que os revelassem.

Como consequência disso, seis dos dez participantes de nosso estudo puderam colaborar com nossa compreensão a esse respeito revelando elementos comuns ou não, a saber: *Estagiário 1, Estagiário 3, Estagiário 4, Estagiário 6, Estagiário 8 e Estagiário 10.*

Para finalizar, trabalhamos na interpretação dos dados e fizemos algumas inferências buscando compreensões acerca do nosso objeto de estudo.

## **A PARTICIPAÇÃO DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

A partir da supervisão realizada no Estágio de Regência pelos professores formadores, os futuros professores revelaram a mobilização/desenvolvimento dos seguintes elementos relacionados à identidade profissional docente: capacidade de refletir sobre a experiência (PONTE; CHAPMAN, 2008); um entendimento de si mesmo como aprendiz (PONTE; CHAPMAN, 2008); novos conhecimentos a respeito do ensino; e, reafirmação da decisão de ser professor.

### **Capacidade de refletir sobre a experiência**

A avaliação da prática pedagógica de alguns dos futuros professores realizada pelos supervisores, indicando pontos positivos e aspectos que precisavam ser melhorados, oportunizou-lhes refletir sobre a experiência do Estágio de Regência.

*Estagiário 1* [...] quando você vê que o cara diz: Ah, você errou nisso e isso... Você pensa: “Eu poderia ter agido dessa forma, dessa maneira, e pra regência que vem eu conserto então, vou agir desse jeito e não daquele outro que eu tinha agido.”

*É bom esse retorno [do supervisor em relação à atuação do estagiário*

*Estagiário 3* durante a regência] porque faz com que você reveja: “Olha, aquilo eu não abordei de tal forma, eu poderia ter feito assim, seria melhor”. Que nem, quando um supervisor chamou a nossa atenção, a aula ficou outra, teve um andamento totalmente diferente [...] então a oficina rendeu e foi “a oficina”, ficou a melhor de todas, foi a terceira e última.

*Estagiário 4* [...] se fosse fazer de novo a oficina, com as ideias, o que eles [os supervisores] acharam ou não da minha oficina, muita coisa eu ia mudar, entendeu? Então acho que isso é uma coisa para você pensar também, porque às vezes a pessoa [que supervisiona] fala assim: “Ah, mas eu vou falar que ele errou?!” Mas não é para castigar a pessoa, é para acho que torná-la melhor, e isso é bem interessante. Então isso sempre você lembra.

Por meio desses depoimentos de estagiários observamos que a supervisão realizada mobilizou a capacidade dos futuros professores de refletir sobre a experiência, e, de acordo com a receptividade manifestada por eles, foi de encontro a práticas descritas na literatura em que os supervisores “assumem uma postura impositiva com o estagiário e, geralmente, não fornecem o tipo de apoio profissional que é essencial para o desenvolvimento de um estagiário” (BLANTON; BERENSON; NORWOOD, 2001, p. 200).

A reflexão propiciada pela socialização de avaliações realizadas pelos supervisores impulsionou os estagiários a pensarem em outras formas para conduzir, em uma nova oportunidade, ações que não tiveram um resultado satisfatório, o que pode auxiliá-los a progredirem em seu desenvolvimento profissional. Assim, “a reflexão na” (representada no depoimento do *Estagiário 3*) e “sobre a prática” (representada no depoimento dos *Estagiários 1 e 4*) “parece contribuir efetivamente para a mobilização e problematização dos saberes docentes e para a ressignificação do trabalho pedagógico e do papel do professor no contexto de complexidade da prática escolar.” (CASTRO, 2002, p. 120).

Os depoimentos dos estagiários corroboram também a afirmação de que o processo de se constituir professor demanda assistência de professores “supervisores com conhecimentos e experiências de sala de aula e que possam acompanhar o estágio também na escola.” (CASTRO, 2002, p. 120).

### **Um entendimento de si mesmo como aprendiz**

As avaliações feitas por supervisores impulsionaram o *Estagiário 4* a manifestar/desenvolver um entendimento de si mesmo como aprendiz.

Estagiário 4

*[...] querendo ou não você está ali para aprender. Se você errou: Tudo bem! Se você acertou: Parabéns! Mas eu acho que, querendo ou não você está ali para aprender, você vai errar, você não vai sair dali perfeito, eu acho que pode ser uma professora que dá aula há quarenta anos que se você for observar a aula dela você vai encontrar alguma coisa [para melhorar], porque ninguém é perfeito, mas eu acho assim, que a partir do momento que você vê, [...] [e se conscientiza disso] eu errei aqui, você não esquece...*

Por meio de seu depoimento, o *Estagiário 4* apresenta indícios de se reconhecer como um aprendiz não apenas no âmbito do Estágio de Regência, mas ao longo de toda sua trajetória profissional mediante uma comparação que faz com um professor que já esteja atuando há muito tempo na profissão. Nesse sentido, ele parece se conscientizar de que os “processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de desenvolvimento profissional de professores são lentos, [...] e se prolongam por toda a vida.” (MIZUKAMI, 2006, p. 214).

### **Novos conhecimentos a respeito do ensino**

As sugestões apresentadas por supervisores de Estágio para alguns futuros professores parecem ter contribuído para que desenvolvessem novos conhecimentos a respeito do ensino.

Estagiário 3

*Eles [os supervisores] me auxiliaram muito, ajudaram em pontos às vezes que passaram despercebidos no meu plano [de oficina], e também eles... como eu posso falar?... além de auxiliar, eles deram, assim, não sei qual palavra colocar agora, eles deram “toques” [...]. Então, ajudaram bastante na minha construção profissional. E isso foi muito interessante.*

Estagiário 6

*[...] eu tinha uma atividade que eu mostrava para os alunos como eles construíam... como a soma dos ângulos internos de um triângulo era... porque era cento e oitenta [graus] e a minha atividade se baseava em você pegar, desenhava um triângulo, recortava as pontas e fazia no transferidor. Só que esse transferidor eu ensinei como construir, para eles terem a noção de graus, e aí a pessoa [supervisor] falou assim: “Olha você poderia ter trazido um transferidor pronto, mas grande, tipo assim, com uma cartolina”. E na hora eu não tinha pensado nisso... O que ela falou para mim foi assim: “Ah, é que os alunos ficaram meio confusos, porque não estava muito bem visível, do fundo [da sala de aula] os alunos não conseguiam ver”. E aí que eu percebi na hora que eu estava fazendo. Então, isso contribuiu, eu acho que é importante, agora eu sei que toda vez que eu tiver que trabalhar com uma dobradura ou mostrar alguma coisa, tem que ser bem grande porque aí os alunos conseguem ver e entender o que você está fazendo. Teve uma... a outra professora [supervisora], ela deu uns toques de lousa, de posicionamento de lousa, de escrever as coisas... Eu acho que foi bom, porque foi mais toques assim, tipo, de como você lidar com as atividades no dia a dia, no caso. [...] eles [supervisores] deram uns*

*toques, umas dicas de como se portar e trabalhar e isso, vamos dizer que, são dicas essenciais que se eles não tivessem falado eu acho que eu não perceberia tão rápido, então ajudou bastante, influenciou bastante na minha formação.*

*[...] as observações feitas depois é que eram interessantes, porque assim, ele está lá, ele vê sua postura, vê você falando num tom de voz, que todo mundo escute ou que não, então esse tipo de dica também foi válida, além de coisas como: “Oh, nessa hora então ao invés de você dar a resposta, faça uma pergunta”. Ai você explica: “Não, eu queria fazer uma pergunta, mas eu não sabia que pergunta fazer!” Então assim, essas conversas é que são enriquecedoras...*

Estagiário 10

*[...] então, eu acho que assim, o que eu levo mesmo é das coisas que eles me sugeriram de fazer, coisas pra eu não fazer. Essas coisas que eu tenho tentado levar pras minhas aulas.*

De acordo com Oliveira e Manrique (2008), experiências de Estágio podem promover reflexões que “possibilitam ao estagiário não somente a aplicação dos saberes teóricos adquiridos ao longo do curso, mas também a produção de novos conhecimentos, contribuindo com a formação e futura atuação dos alunos estagiários.” (p. 11696).

Em consonância com essa afirmação das autoras, por meio dos depoimentos dos *Estagiários 3, 6 e 10*, consideramos que sugestões apresentadas por supervisores em relação a elementos de seu plano de aula, à utilização de recursos de ensino e a sua postura em sala de aula possibilitaram que futuros professores desenvolvessem novos conhecimentos a respeito do ensino, que alguns deles manifestam intenção de mobilizar em sua atuação futura.

### **Reafirmação da decisão de ser professor**

Para o *Estagiário 8*, uma supervisão realizada em seu Estágio de Regência oportunizou reafirmar sua decisão de ser professor.

*Foi um ânimo a mais, [o supervisor] sair e já falar assim: “Nossa gostei da aula!”. Você já fala assim: “Puxa! Que legal, né! Posso... estou firme na carreira de professor e se alguém gostou, se alguém que entende gostou da minha aula, posso continuar com esse sonho, né!” [quem quer ser professor, quem tem esse sonho: “Ah vou ser professor!”, como eu tenho]. E quando [o supervisor] criticava, você falava assim: “Bom, foi uma crítica, mas erros isolados”. Não foi, tipo assim: “Nossa! Que aula ruim!” Foram erros isolados, então dá um ânimo a mais, contribuiu bastante.*

Estagiário 8

A partir de uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido, o estagiário se sente incentivado a continuar na profissão de professor, na qual ele afirma querer atuar e

que tem como um sonho, algo que vai ao encontro do que foi observado por Passerini (2007). De acordo com essa autora, o Estágio Supervisionado reforçou a decisão de ser professor que a maioria dos participantes de sua pesquisa afirmava que possuía (PASSERINI, 2007).

Além disso, ao se referir à profissão como um sonho, o estagiário apresenta indícios de atribuir um valor estético a ela. A afirmação de que ele a tem como um sonho, revelando de certa forma que tem prazer em exercê-la, permite inferir aspectos do valor estético da profissão, de acordo com Gondim (2010).

## **CONSIDERAÇÕES**

Para o desenvolvimento do presente trabalho, tivemos como objetivo investigar a participação da Supervisão de Estágio no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática, na ótica de licenciandos em Matemática, mediante as seguintes questões norteadoras:

- Que elementos relacionados à identidade profissional docente são mobilizados/desenvolvidos a partir da Supervisão de Estágio?
- Como essa Supervisão colabora para a mobilização/desenvolvimento desses elementos?

A partir de uma síntese das análises realizadas, apresentamos, no quadro a seguir, respostas a essas questões que nos ajudam a atingir esse objetivo, bem como aprendizagens a respeito da docência associadas a cada elemento relacionado à identidade profissional docente mobilizado/desenvolvido.

**Quadro 1** - A participação da Supervisão no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática

<b>Elemento relacionado à identidade profissional docente mobilizado/desenvolvido por algum estagiário</b>	<b>Como a Supervisão do Estágio contribuiu para a mobilização/desenvolvimento deste elemento por parte do estagiário</b>	<b>Aprendizagens a respeito da docência associadas ao elemento da identidade que foi desenvolvido/mobilizado</b>
Capacidade de refletir sobre a experiência	Mediante a socialização da avaliação da prática pedagógica de futuros professores realizada pelos supervisores.	Pensar em outras formas para conduzir, em uma nova oportunidade, ações que não tiveram um resultado satisfatório.
Um entendimento de si mesmo como aprendiz	Mediante a socialização da avaliação da prática pedagógica de futuros professores realizada pelos supervisores.	Conscientização de que o desenvolvimento profissional é um processo que se prolonga por toda a sua trajetória na profissão.
Novos conhecimentos a respeito do ensino	A partir de sugestões apresentadas por supervisores.	A necessidade de se atentar para o modo como utilizam recursos de ensino, e para a sua postura em sala de aula.
Reafirmação da decisão de ser professor	A partir da socialização de uma avaliação positiva de seu trabalho na regência.	A importância de o professor considerar não apenas as críticas que podem ser feitas em relação às suas aulas, mas também avaliações positivas do trabalho realizado em sala de aula.

Deste modo, podemos concluir que a socialização, junto aos estagiários, de informações oriundas das avaliações realizadas pelos supervisores foi responsável pela mobilização/desenvolvimento dos elementos relacionados à identidade profissional docente apresentados no Quadro 1.

Diante disso, utilizando o depoimento de um dos participantes de nossa pesquisa, ressaltamos a necessidade de que essas avaliações não fiquem apenas registradas em fichas apenas para constar que houve a supervisão dos estagiários durante o Estágio de Regência, ou seja, por motivos burocráticos, mas que sejam socializadas com os futuros professores visando o seu desenvolvimento profissional.

*[...] a gente teve retorno [por parte dos supervisores], falaram, mostraram [...] foi produtivo, [...] eu acredito que vale a pena isso, e é bom e tem que ser assim. Eu acho que quem supervisiona tem que... nem que não mostre sua nota, mas que fale: “Ó, você fez isso, você fez aquilo, foi bom isso, não foi bom aquilo”... Então, esse retorno é importante pra gente, porque a gente que está ali não vê isso. E vocês [supervisores] que estão ali é para ver isso e para comentar com a gente, não deixar no anônimo, [...] e*

Estagiário 3

*escrever lá [na ficha de supervisão]: “Ah, fulano fez assim, assim, assado” e pronto.*

Com base nas informações apresentadas no Quadro 1, podemos destacar também que ao participar do desenvolvimento da identidade profissional docente de professores de Matemática em formação inicial, a Supervisão de Estágio possibilita aprendizagens a respeito da docência que podem subsidiá-los em sua trajetória profissional.

## REFERÊNCIAS

- BELO, E. S. V.; GONÇALVES, T. O. A identidade profissional do professor formador de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, v.14, n.2, p. 299-315, 2012.
- BLANTON, M. L.; BERENSON, S. B.; NORWOOD, K. S. Exploring a Pedagogy for the Supervision of Prospective Mathematics Teachers. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 4, n. 3, p. 177–204, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Porto: Ed. Porto. 1994.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.
- CARVALHO, A. N. P. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CASTRO, F. C. de. **Aprendendo a ser professor (a) na prática: um estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado**. 2002. 149f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- CRUZ, M. A. S. **Uma proposta metodológica para a realização do Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de professores de Matemática: limites e possibilidades**. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.
- CYRINO, M. C. C. T. Formação de professores que ensinam matemática em comunidades de prática. In: Congresso Iberoamericano de Educación Matemática, 7., 2013, Montevideo. **Actas del VII CIBEM...** Montevideo: FISEM, 2013, v. 1, p. 5188-5195.
- CYRINO, M. C. C. T.; PASSERINI, G. A. Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina. In: CAINELLI, M.; FIORELI, I. (Org.). **O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. 1.ed. Londrina: UEL/Prodocencia/Midiograf, 2009. p.125-144.

CYRINO, M. C. C. T.; TEIXEIRA, B. R. O Estágio Supervisionado e o Relatório de Estágio como espaços de reflexão sobre a Resolução de Problemas. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v.4, n. Temático, p. 111-127, 2011.

FERREIRA, C. M. S. **Um estudo exploratório da construção de saberes docentes provenientes de interações discursivas no estágio curricular**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática - percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Identidade de professores iniciantes de matemática que participam de grupos colaborativos. **Horizontes**, v. 26, n.2, p. 31-43, jul./dez. 2008.

GARCIA, T. M. R. **Identidade Profissional de Professores de Matemática em uma Comunidade de Prática**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GONDIM, S. M. G. Valores relacionados ao trabalho docente: em questão as novas tecnologias de informação e comunicação. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, v. 1, n. 12, abr. 2010.

LIMA, J. I. **O estágio supervisionado na licenciatura em matemática: possibilidades de colaboração**. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas), – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

LUDWIG, P. I. **Formação inicial de professores de Matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio**. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

MEDEIROS, C. M. **Estágio supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de Matemática na formação inicial**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MIZUKAMI, M. das G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 213-231. 2006.

OLIVEIRA, H. Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. **Quadrante**, Lisboa, v. 13, n. 1, p. 115-145, 2004.

OLIVEIRA, H.; CYRINO, M. C. C. T. A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, Lisboa, v. 7, n. 18, p. 104 - 130. 2011.

OLIVEIRA, I. M. ; MANRIQUE, A. L. Um estudo sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura em matemática. In: Congresso Nacional de Educação da PUC/PR, 8., Curitiba – PR. **Anais...**, Curitiba, 2008.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL.** 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PASSOS, C. L. B. et al. O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática da UFSCar: quem ensina e quem aprende nesse contexto? **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v.4, n. Temático, p. 51-68, 2011.

PONTE, J. P.; CHAPMAN, O. Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In: ENGLISH, L. D. (Ed.). **Handbook of international research in mathematics education**. 2. ed. New York: Routledge, 2008. p. 225-263.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.

PROENÇA, M. C. Licenciandos em matemática na regência de aula: análise de saberes docentes a partir da avaliação de professores tutores. **Educação Matemática Pesquisa**, v.14, n.1, p. 85-103, 2012.

TEIXEIRA, B. R. **Registros escritos na formação inicial de professores de Matemática:** uma análise sobre a elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.