

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA*****(AUTO)BIOGRAPHIC NARRATIVES: FORMATIVE EXPERIENCES IN SUPERVISED INTERNSHIP IN MATHEMATICS******NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN PRÁCTICAS TUTELADAS EN MATEMÁTICAS***

João Paulo Gomes Calaça<sup>1</sup>  
André Ricardo Lucas Vieira<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo trata de uma narrativa (auto)biográfica produzida por um discente, a partir da vivência no primeiro estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática. O objetivo do estudo foi compreender de que forma as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado potencializam a formação do futuro professor de matemática. Esta produção se deu a partir das memórias registradas no próprio relatório deste componente curricular. Tal período de vivências ocorreu em uma escola localizada no município de Santa Maria da Boa Vista – PE na turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Como resultado, aponta-se que os períodos de estágio são importantes para a formação de professores de matemática, pois nestes os licenciandos irão ampliar a sua percepção do ambiente no qual irão atuar. E, além disso, também houve a possibilidade do desenvolvimento de atividades que ajudam na formação, ampliando a criatividade e os métodos didáticos para alcançar melhor aprendizagem dos alunos, e assim tornando-se um profissional reflexivo e competente.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Narrativa. Professor de Matemática.

**ABSTRACT:** *This article with a biographical narrative produced by a student, from the experience in the first supervised stage of the Mathematics Degree course. The objective of the study was to understand how the activities developed during the Supervised Internship enhanced the training of the future mathematics teacher. This production took place from the memories recorded in the report of this curricular component. This period of experience occurred in a school located in the municipality of Santa Maria da Boa Vista - PE in the class of the 7th grade of Elementary School. As a result, it is pointed out that the internship periods are important for the training of mathematics teachers, because in these the undergraduates will broaden their perception of the environment in which they will act. And, in addition, there was also the possibility of developing activities that help in training, expanding creativity and didactic methods to achieve better learning of students, and thus becoming a reflective and competitive professional.*

**Keywords:** *Supervised Internship. Narrative. Mathematics Teacher.*

**RESUMEN:** *El artículo trata de una narrativa (auto)biográfica producida por un estudiante, a partir de la experiencia en la primera etapa supervisada del curso de Licenciatura en Matemáticas. El objetivo del estudio fue comprender cómo las actividades desarrolladas durante la Pasantía Supervisada mejoran la formación del futuro profesor de matemáticas.*

---

1 Licenciado em Matemática. Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), Petrolina-PE, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9048-5218>. E-mail: [paulocalaca@gmail.com](mailto:paulocalaca@gmail.com).

2 Doutor em Educação. Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), Santa Maria da Boa Vista-PE, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9279-5802>. E-mail: [andre.ricardo@ifsertao-pe.edu.br](mailto:andre.ricardo@ifsertao-pe.edu.br).

*Esta produção teve lugar a partir de los recuerdos registrados en el informe de este componente curricular. Este período de experiencias ocurrió en una escuela ubicada en el municipio de Santa Maria da Boa Vista - PE en la clase del 7º grado de la Escuela Primaria. Como resultado, se señala que los períodos de pasantía son importantes para la formación de los profesores de matemáticas, porque en estos los estudiantes de pregrado ampliarán su percepción del entorno en el que actuarán. Y, además, también existía la posibilidad de desarrollar actividades que ayuden en la formación, ampliando la creatividad y los métodos didácticos para lograr un mejor aprendizaje de los alumnos, y así convertirse en un profesional reflexivo y competente.*

**Palabras clave:** *Pasantía supervisada. Narrativa. Profesor de Matemáticas.*

## **Introdução**

A narrativa nos proporciona entender a vida, o mundo na sua complexidade. Na medida em que narramos, somos provocados a refletir criticamente sobre os fatos que experienciamos e, por isso mesmo, estes se tornam acontecimentos, porque estão impregnados de significações (Vieira, 2022). Este texto apresenta as narrativas de experiência do primeiro autor no período do Estágio Supervisionado.

Quando são atribuídas reflexões a essas narrativas, nos momentos das ações e compreensões da vivência, gerando significados para o processo formativo do autor ou para sua trajetória de vida, ela deixa de ser apenas uma narrativa de ações vivenciadas, ganhando assim, um caráter (auto)biográfico (Souza; Sousa, 2021; Silva, 2020).

Reportando à formação de professores, a narrativa (auto)biográfica de experiência na área educacional pode revelar a constituição identitária do licenciando. Os registros destas também possibilitam aos agentes formadores realizarem investigações qualitativas, visando elaborar ideias para auxiliar na formação de outros futuros docentes (Santos; Garms, 2014), o que de certa forma atribui importância para tais produções.

Diante deste contexto, o presente artigo apresenta uma narrativa (auto)biográfica de experiência, a qual tem como base a vivência de uma atividade prática realizada durante um período de estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), *campus* Santa Maria da Boa Vista – PE. A partir da elaboração desta, é procurado responder ao seguinte questionamento: De que forma as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado potencializam a formação do futuro professor de matemática?

Deste modo, é necessário afirmar que o período de estágio envolvido nesta produção ocorreu em uma escola localizada na sede do município de Santa Maria da Boa Vista – PE, em

uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Porém, a atividade prática envolvida foi aplicada no ambiente da própria instituição formadora, o Instituto Federal do Sertão Pernambucano, *campus* Santa Maria da Boa Vista, baseado em um roteiro específico e tendo como temática *Prática com compasso e régua: Construindo ângulos*.

Para a realização deste momento da formação, ou seja, o estágio supervisionado, a metodologia aplicada pela instituição formadora se deu pela divisão deste em três partes: observação, coparticipação e regência. Durante a parte de observação, o licenciando foi orientado a observar não só o andamento das aulas em sala, mas a instituição tanto na parte estrutural quanto no seu funcionamento.

Na segunda parte, da coparticipação, a orientação foi para que ele interagisse e auxiliasse com/ao professor regente da turma durante as aulas, a fim de participar dos momentos de aprendizagens, o que conseqüentemente o leva a interagir com os alunos. E por fim, na parte da regência, foi o momento de o futuro professor reger a turma, vivenciando a atividade docente em matemática.

Destarte, o objetivo central deste trabalho foi compreender a forma em que atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado potencializam a formação do futuro professor de matemática. Tal compreensão terá como caminho a construção da narrativa (auto)biográfica sobre o período de vivências no exercício da docência. Esta terá foco nas características da instituição onde este momento ocorreu com relação a disciplina de matemática, nos motivos que levaram a elaboração e aplicação da atividade mencionada e as percepções durante o processo de inserção ao campo educacional pelo licenciando envolvido.

Por fim, além dessa introdução, é importante destacar que este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos uma discussão, normas e funcionamento dos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, *campus* Santa Maria da Boa Vista – PE; na sequência a metodologia desenvolvida a partir da vivência na instituição de ensino, seguida da caracterização da instituição e da sala de aula onde ocorreu este período de estágio; as ações narradas e refletidas sobre a vivência na atividade docente em matemática e, enfim, algumas considerações.

## **O estágio na perspectiva teórica, normativa e institucional**

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura é marcado como um momento de transição do saber discente para o saber docente. As vivências no ambiente escolar possibilitam

aos licenciandos o desenvolvimento das suas ações como professor, permitindo-lhes ampliar a visão sobre a formação na qual estão inseridos. Além disso, neste período de inserção à atividade docente, diante da complexidade e os desafios encontrados, caracterizarão a sua própria identidade profissional (Pimenta, 2019; Carneiro, 2015).

Além de ser um momento de inserção ao campo profissional da educação, o estágio supervisionado também pode proporcionar reflexões no licenciando sobre os períodos anteriores a este podendo comparar os conhecimentos e orientações obtidos nos componentes com a realidade da instituição de ensino e os fazeres de um professor (Pimenta, 2000).

Em virtude disto, o discente em formação poderá constituir conhecimentos em relação a prática pedagógica, o que lhe possibilitará desenvolver estratégias para conseguir potencializar sua própria aprendizagem (Lima, 2008; Chiari, 2023) que, conseqüentemente, o tornará um docente preocupado com sua prática (Freire, 2001) e capaz de refletir sobre suas ações (Silva, 2020).

O estágio supervisionado é um dos momentos mais importantes para a formação de professores (Silva, 2021). É neste momento de inserção ao campo de atuação profissional que o licenciando irá desenvolver “uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar” (Fiorentini; Lorenzato, 2006, p. 5).

É importante destacar que o domínio desses conhecimentos poderá proporcionar embasamento para os professores de matemática, explorarem e desenvolverem, em aula, uma matemática significativa, ou seja, uma matemática que de alguma forma faça sentido aos estudantes, ao seu desenvolvimento intelectual, a fim de permitir o estabelecimento de conexões entre a matemática mobilizada/produzida pelos alunos e aquela historicamente produzida pela humanidade (Vieira, 2022).

Nesta perspectiva, Lima (2019, p. 168) denota que

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

Tendo em vista essa importância para o momento do estágio supervisionado na formação inicial dos profissionais educadores, aspectos normativos foram constituídos desde sancionada a Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional n.º 9496/96, em 20 de dezembro de 1996. Segundo Vieira (2022, p. 95-96)

Com a promulgação da LDB 9.394/96 foram surgindo muitas propostas voltadas para a formação de professores, porém somente a partir de 2002 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores é que foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas também as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Estas diretrizes foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir de reuniões realizadas com a comunidade, associações e teóricos “e delimitam um novo currículo e uma nova estrutura ao processo de formação inicial, buscando em todos os seus formatos a articulação entre o espaço acadêmico e o da práxis educacional” (Vieira, 2022, p. 102). Na primeira conferência foram elaboradas as resoluções CNE/CP n° 1/2002 e n.º 2/2002. Treze anos depois, a resolução CNE/CP n° 2/2015 e por último, a atual resolução CNE/CP n° 2/2019.

Vieira (2022, p. 96) destaca que

Nas últimas duas décadas foram instituídas três diretrizes, ou seja, três marcos legais que regulam a formação inicial de professores no país, sendo que da penúltima diretriz para a atual se passaram apenas quatro anos, o que demonstra ser um indicativo de que esse terreno da formação inicial de professores é um terreno de disputa política e conseqüentemente de projetos.

Tais normativas tem por objetivo orientar as instituições formadoras de profissionais da educação a proporcionar uma formação significativa para os discentes cursantes. Neste sentido, as normas ditam aspectos como a carga horária mínima de duração de um curso de licenciatura, a carga horária de atividades complementares e a carga horária dos estágios supervisionados (Brasil, 2015).

Diante deste contexto, embora já estivesse em vigor a resolução do CNE/CP n° 2/2019, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Matemática do IFSertãoPE, *campus* Santa Maria da Boa Vista foi elaborado no ano de 2018 para prosseguir com a oferta do curso no início do ano de 2019 fundamentado na resolução do CNE/CP n° 2/2015.

Partindo da pressuposta valorização da relação teoria-prática presente na resolução do CNE/CP n° 02/2015, a organização quanto aos estágios supervisionados previstos no PPC do curso de Licenciatura em Matemático do IFSertãoPE, *campus* Santa Maria da Boa Vista prevê que os momentos de inserção profissional ocorrem a partir do sexto até o nono período com carga horária total de 520 horas. Desse total, 400 horas são destinadas às vivências docentes

nas escolas e as 120 horas restantes são desenvolvidas em sala com orientações e discussões reflexivas que alicerçam as ações realizadas.

Destes componentes, o primeiro é direcionado aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Deste modo, o futuro docente em matemática dessa instituição tem as turmas do 6º ao 9º ano para desenvolver seus primeiros momentos de inserção profissional. As demais disciplinas são direcionadas ao Ensino Médio.

Portanto, com base na importância dos períodos de estágio supervisionado na formação de educadores e por via de regulamento, esta instituição formadora realiza a inserção dos futuros professores de matemática nas escolas, visando uma melhor preparação destes para a atuação docente.

### **Percorrendo a trilha da formação...**

Nesta pesquisa, me propus a narrar uma experiência vivenciada por mim durante o período do estágio supervisionado I do curso de Licenciatura em Matemática através da elaboração e aplicação de uma atividade envolvendo régua e compasso para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Por este ter sido o primeiro componente de estágio, é importante destacar que também foi o meu primeiro contato com o ambiente profissional.

Para a produção dessa narrativa, foi necessário voltar aos registros contidos no relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado I, pois neste estão descrições de momentos e acontecimentos a partir das minhas percepções e ações na instituição de ensino. Por estas serem compostas pelas minhas vivências, determinei a abordagem qualitativa como de análise, visto que as informações descritas possuem um universo de significados (Minayo, 2014).

Diante dos significados, aderi ao caráter (auto)biográfico dentro da perspectiva de Souza e Sousa (2021), na qual eles denotam que ao narrar uma experiência vivenciada, o autor envolvido pode refletir sobre o processo, questionando os sentidos dessa vivência e das aprendizagens, fazendo com que ele perceba as suas transformações.

A produção dessa narrativa de caráter (auto)biográfico tem como objetivo compreender de que forma atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado potencializam a formação do futuro professor de matemática.

Para a realização deste momento de vivências, com base na perspectiva de Pimenta (2019), a orientação para a escolha da instituição de ensino foi a de que esta teria que ser pública, pois são nelas onde estão as diversidades dentre os educandos como comportamento, situação

econômica e cultura, o que possibilita ao licenciando vivenciar a complexidade do exercício docente.

Seguindo as normas referentes aos quatro períodos de estágio deste curso, em que o primeiro é direcionado às séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental, escolhi uma escola que ofertasse esta etapa de ensino e, conseqüente, uma turma. Para a escolha do *lócus* de realização do estágio, optei pela instituição de ensino com localização mais próxima da minha residência, visando não atrasar nos dias de atividade.

Diante disso, o período de inserção ao campo educacional ocorreu em uma instituição pública, a qual está entre as mais antigas do município de Santa Maria da Boa Vista – PE. Em termos estruturais, ela conta com 9 salas de aula, biblioteca, refeitório, banheiros, ambiente administrativo e uma quadra poliesportiva. O ambiente administrativo é formado por 3 cômodos: secretaria, onde os funcionários prestam atendimento aos alunos e visitas externas; sala do gestor e seu vice; e a sala dos professores.

Se me reportar especificamente ao ensino da Matemática, a escola não oferece nenhum tipo de laboratório e não possui materiais para realizações de atividades práticas que poderiam ser utilizadas a partir de metodologias diversificadas.

O seu funcionamento ocorre nos três turnos: manhã, tarde e noite, de segunda a sexta-feira. No turno da manhã estudam alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio. Como são 9 salas de aula, as turmas do 8º e 9º ano ocupam 4 salas, sendo duas turmas de cada ano. Já o 6º e 7º ano ocupam duas salas com uma turma de cada ano. As demais três salas são ocupadas pelas turmas do Ensino Médio, sendo uma para cada ano (1º, 2º e 3º).

No turno da tarde estudam apenas alunos do Ensino Médio e, no da noite, alunos do Ensino Médio e da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Essa instituição tem uma característica que achei interessante, que é a de ter alunos da zona rural, tanto do território desta cidade quanto do município de Curaçá – BA. A presença de alunos do interior do município baiano justifica-se pelo fato de que a cidade de Santa Maria da Boa Vista – PE está localizada às margens do Rio São Francisco, o que geograficamente indica estar na divisa entre esses dois estados.

Em relação à escolha da turma, optei pela do 7º ano tendo em vista que o conteúdo que eu gostaria de desenvolver com os alunos, faz parte do currículo desta turma. O grupo era composto por 38 alunos, sendo eles 22 meninos e 16 meninas. As suas localidades eram tanto da zona rural, quanto da sede do município. Eles apresentam faixa etária média de 12 anos. Das

características econômicas, a maioria dos alunos pertencem a famílias humildes, porém isso nada afeta em relação as suas frequências na escola.

E assim, foi com essa turma e nessa instituição que vivenciei esse momento da minha formação, o qual está narrado a seguir.

### **Ações narradas e refletidas**

No início do período de estágio, ainda durante a observação, tive um choque de realidade pois não havia me imaginado vivenciar esta parte da minha formação. A timidez em estar entre os alunos foi enorme, fazendo com que também afetasse a minha comunicação com o professor regente durante toda esta primeira etapa. A sala estava sempre lotada e só havia o espaço do professor regente à frente da turma, o que me fez sentar junto aos educandos.

Esse momento de transição entre o ser discente e professor me assustou. Durante as disciplinas pedagógicas vivenciadas na graduação, os agentes formadores retrataram sobre esses momentos futuros, mencionando as realidades que estavam a me esperar diante da profissão docente. E, mesmo tendo tais informações, não conseguia imaginar como seria a minha vivência. Porém, todas essas orientações só fizeram sentido neste momento de inserção à instituição de ensino (Pimenta, 2019).

Em sala, observei o andamento das aulas do professor regente e a percepção dos educandos referente a metodologia aplicada. O método mais utilizado por ele foi o de resolução de exercícios. Estes se deram em um processo bastante repetitivo com questões extensas de vestibulares, todas copiadas na lousa, o que levava todo o tempo da aula.

Como o tempo expirava, ele pedia para que os alunos resolvessem em casa para corrigir na próxima aula. No entanto, os estudantes acabavam não fazendo as resoluções. E assim, nesta aula sem devolutiva de respostas, o professor resolvia de forma rápida as questões e, em seguida, repassava outras durante o restante da aula e novamente pedia as resoluções para o próximo encontro, o que acabava sempre da mesma forma, os educandos não trazendo as resoluções.

Diante disso, observei que o educador regente estava pondo em prática o paradigma do exercício, o qual se resume em um processo repetitivo para que os educandos fixem fórmulas matemáticas sem pensar no contexto envolvente dos problemas propostos, como uma forma de

progredir na aprendizagem (Vieira, 2022). No entanto, tal método não estava alcançando os objetivos da aprendizagem.

No início da coparticipação, seguindo as orientações, auxiliei ao professor regente nas aplicações dos exercícios e questões do livro didático. Este momento me fez ter mais proximidade com a turma, já que atuei tirando dúvidas, e com o professor regente. Foi neste momento do estágio que tive uma estratégia para lidar com a timidez visando a próxima etapa, a regência.

Esta astúcia se deu pela conversa com os educandos individualmente, fugindo um pouco da perspectiva da sala de aula, ou seja, falando das suas realidades fora da instituição, conhecendo-os. Tive o pensamento que, se conseguisse tal proximidade com eles, conseguiria minimizar o meu acanhamento e assim teria mais facilidade no controle da turma durante a execução das minhas aulas. Essa ação enfatiza o pensamento das autoras Lima (2001) e Pimenta (2000) sobre as estratégias que o estagiário pode desenvolver no ambiente profissional.

Tendo conseguido proximidade com grande parte da turma, recorro de um deles me relatar que ainda não havia conseguido se acostumar com a rotina de ir à escola e estudar. Neste relato ele coloca como causa o longo período de afastamento da instituição, que se deu pela pandemia do COVID-19. Diante desse relato, ressalto que estávamos no início do ano em retorno às aulas presenciais, já que no ano anterior estas aconteciam de forma remota. A pandemia ainda não tinha cessado, fazendo com que todos na turma permanecessem com o uso de máscaras.

Seguindo assim, iniciou-se o período de regência. O professor da classe entregou-me os indicadores que seriam trabalhados durante as aulas. Todos os assuntos estavam voltados para os fundamentos da Geometria, como noções de ponto, reta, semirreta, segmento de reta e ângulos. E assim, fui elaborando e executando os planejamentos de aula.

No meu primeiro dia como ministrante, mesmo tendo desenvolvido a estratégia da proximidade, tive nervosismo diante dos alunos. Na noite anterior a este, tive dificuldade para dormir pois não conseguia parar de imaginar como seriam as minhas ações. Imaginei tantas vezes que fiquei angustiado. E, quando cheguei na sala de aula, não consegui fazer nada do que havia tanto pensado, fiquei extremamente nervoso.

Somente com o passar do tempo, foi que o nervosismo foi aliviando, ficando apenas com dificuldade para falar por conta de o uso da máscara devido estarmos vivenciando a pandemia do COVID-19. No fim da aula, comentei com os alunos que ficavam próximos à mesa sobre o nervosismo que tive no início. Eles me acolheram, falaram-me que não precisava ficar nervoso e elogiaram-me dizendo que era um bom professor, o que me deixou feliz.

Neste momento, notei a importância do bom relacionamento entre professor e aluno durante o processo educativo. Tal proximidade constituiu-se um ambiente favorável dentro da sala de aula, o que foi fundamental tanto para o desenvolvimento do meu fazer docente, quanto para a aprendizagem dos educandos (Nunes, 2017; Silva, 2021).

Conforme os dias foram passando, fui me familiarizando com a vivência da docência. Durante as aulas, notei que boa parte da turma não compreendia tão bem o que estava sendo trabalhado, mesmo a aula sendo detalhada. Eles apenas copiavam as informações do quadro, mas não estavam compreendendo os conceitos matemáticos.

Em uma das aulas, andando pela sala, vi que três deles carregavam nos seus materiais, um compasso. Ao ver esse material, questionei-os se sabiam da sua utilidade e me responderam que não.

Então, a partir dos conteúdos que estavam sendo lecionados, a falta de conhecimento da utilidade do compasso, o método aplicado anteriormente pelo professor regente e a pouca compreensão dos conceitos de Geometria pela turma, surgiu-me a ideia de elaborar e aplicar uma atividade prática que utilizasse os materiais de desenho (compasso, régua e lápis).

Em pensamento, supus que seria possível tornar a aprendizagem desses conceitos geométricos mais significativos se os próprios alunos, na prática, realizassem o mesmo processo que os antigos matemáticos gregos. Assim, mesmo sabendo que não deixaria de ser um ensino da matemática pura e conceitual, acreditei que se eles construíssem cada elemento que estavam estudando (ponto, reta, segmentos de reta, ângulos etc.) teriam noção do que são cada um deles.

Então, elaborei a atividade prática a partir dos aspectos construtivos do conhecimento geométrico. Determinei o título como “*Prática com compasso e régua: Construindo ângulos*” e os seguintes objetivos: construir os ângulos de 30, 45, 60 e 90 graus utilizando compasso, régua e lápis.

Quadro 1: Parte da atividade desenvolvida

- **ITEM 1:** Construir o ângulo de  $60^\circ$ .

**Passo 1:** Com o lápis, faça um ponto. Vamos nomear esse ponto como **A**.

**Passo 2:** Coloque a régua alinhada a esse ponto e com o lápis trace uma semirreta.

**Passo 3:** Pegue o compasso e faça uma abertura menor que a semirreta. Fixe essa abertura.

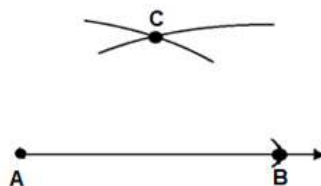
**Passo 4:** Coloque a ponta seca do compasso sobre o ponto e faça um corte na semirreta.

Nesse corte, com o lápis faça um novo ponto. Vamos nomear esse ponto como **B**. A conclusão dos quatro passos deve ficar como na figura abaixo.

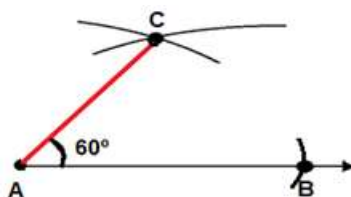


**Passo 5:** Com a ponta seca do compasso no mesmo ponto **A**, faça outro risco na parte acima do segmento.

**Passo 6:** Coloque a ponta seca do compasso sobre o ponto **B** e faça um risco cortando o risco feito no passo 5. Nesse corte, com o lápis faça mais um novo ponto, que chamaremos de ponto **C**. A conclusão dos passos 5 e 6 devem ficar como na figura a seguir.



**Passo 7:** Ponha a régua alinhada com e o ponto **A** e o ponto **C**, depois com o lápis trace uma reta unindo os dois pontos, formando o segmento **AC** como na figura a seguir.



**Passo 8:** Pegue o transferidor e confira o ângulo formado pelos dois segmentos. Eles devem medir exatamente  $60^\circ$ .

Fonte: Elaboração própria dos autores, 2022.

O quadro mostra que foram denotadas uma sequência de passos seguidos por figuras para ilustrar a conclusão em etapas. Essa metodologia foi utilizada da mesma forma para a

construção dos demais ângulos. A distorção nas figuras mostra a pouca experiência que tinha com software de desenhos.

Deste modo, a concepção e o desenvolvimento desta atividade dialogam diretamente com a perspectiva apresentada por Fiorentini e Lorenzato (2006), ao reconhecer o estágio como um espaço formativo que ultrapassa a mera observação ou aplicação de métodos previamente definidos. Nesse sentido, o momento prático constitui-se como um campo de experimentação pedagógica no qual o estagiário assume uma postura investigativa sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática, elaborando, testando e analisando propostas didáticas em contextos reais de sala de aula.

Ao planejar e implementar atividades durante o estágio, o estagiário mobiliza conhecimentos teóricos e os confronta com as demandas concretas do ensino, produzindo aprendizagens que emergem da reflexão sobre a prática. Tal movimento contribui para a compreensão dos conteúdos específicos de Matemática não apenas em sua dimensão conceitual, mas também em suas possibilidades didáticas, considerando as formas pelas quais os estudantes se apropriam desses conhecimentos (Beraldi; Mattos, 2020). Assim, o estágio se configura como um espaço de construção de saberes profissionais, no qual a aprendizagem dos conteúdos matemáticos se articula às decisões pedagógicas e às estratégias de mediação adotadas pelo futuro professor.

Nessa perspectiva, a atividade desenvolvida reafirma o estágio como um tempo formativo fundamental para a constituição da identidade docente, pois permite ao estagiário compreender que o ensino de Matemática envolve escolhas, análises e ajustes contínuos. Desse modo, o processo de aprendizagem dos conteúdos específicos passa a ser indissociável da reflexão sobre o ensinar, em consonância com a compreensão de Alencar (2024) acerca do papel formativo das práticas vivenciadas no estágio.

Em reunião com o professor regente, apresentei esta proposta de atividade. Mediante aos materiais necessários, ele informou-me que na escola estes não existiam em quantidade suficiente. Diante disso, planejamos uma visita ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, *campus* Santa Maria da Boa Vista – PE, para além de aplicar esta atividade prática, também apresentar o *campus* e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM) para os alunos. A apresentação do LEPEM partiu do professor regente, pois para ele, este ambiente poderia despertar a curiosidade dos alunos pelo conhecimento da matemática.

Então, mesmo a atividade sendo elaborada e planejada para ser executada na sala de aula da instituição do estágio, esta foi aplicada no LEPEM do *campus* do IFSertãoPE. Por ser

licenciando desta instituição formadora, tivemos facilidade em articular os planos da visita. E assim, levamos os alunos ao *campus* e conseguimos concluir todo o planejamento.

Desta visita, destaco o momento no laboratório de matemática. Ao chegarmos neste ambiente matemático, apresentei todos os objetos expostos: jogos, sólidos volumétricos e outros materiais. Em seguida, falei da utilidade deste espaço do *campus* tanto para a minha formação, ressaltando para os alunos que também sou um aluno, quanto para os meus docentes de matemática durante suas atividades nesta instituição de ensino.

Após esta apresentação, pedi para que os educandos formassem trios para dar andamento a nossa atividade. Depois dessa divisão, fiz a distribuição dos materiais necessários (compasso, régua, lápis e transferidor). Junto aos materiais, entreguei a atividade impressa em folhas de ofício. Para iniciar, fizemos a leitura da atividade impressa e concomitantemente fomos executando cada passo e construindo os ângulos. Mesmo sendo explícitos os passos, decidi mediar as construções. Assim, segui mediando e observando as ações dos educandos.

Nestas observações, me deparei com um aluno que não esperou pelas minhas orientações expostas no início. Ele falou-me que tinha terminado de construir todos os ângulos. Eu, duvidoso, questionei-o a fim de saber como havia conseguiu. Então, foi quando me relatou que apenas seguiu a sequência de passos e orientou-se pelas figuras ilustrativas. O fato dele ter conseguido construir todos os ângulos seguindo apenas as orientações descritas na atividade impressa, sem a minha orientação, me fez ficar muito contente com a minha atuação docente. Considero que esse foi o momento mais marcante durante todo esse período de vivência como futuro professor de matemática.

Isso me possibilitou refletir sobre meu papel enquanto futuro professor de matemática e em que tipo de professor estava me tornando (Souza; Sousa, 2021), constituindo a minha identidade docente (Pimenta, 2019; Silva, 2020). A construção do material didático para compor as aulas e a possibilidade de ser útil caso o aluno tente praticar sozinho do ambiente profissional também contribuíram para que eu pudesse me sentir um profissional que pode contribuir com o desenvolvimento dos estudantes e proporcionar a eles momentos que potencializem suas próprias aprendizagens, dando ênfase ao pensamento de Freire (2001) sobre a importância deste momento da graduação.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, abordar as minhas ações no momento de inserção à docência na perspectiva (auto)biográfica como meio para compreender de que formas as atividades

desenvolvidas durante o período de estágio supervisionado potencializam a formação do futuro professor de matemática ampliou meu conhecimento sobre a produção e a importância das narrativas (auto)biográficas para o meio acadêmico no contexto da formação de professores.

Neste sentido, considero tais narrativas como “memórias externas” de autores que vivenciaram um período da sua formação, sejam boas ou ruins, que servirão para futuros pesquisadores e agentes formadores de docentes elaborarem novas perspectivas sobre o modelo de formação de educadores que está em execução.

Diante desse contexto, deixo a minha “memória externa” para os possíveis fins listados. Tais memórias que emergiram das vivências em um dos momentos mais importantes da formação de professores, o estágio supervisionado. Ressalto a importância deste período de inserção às atividades docentes para a constituição do meu pensar/fazer docente enquanto futuro professor de matemática.

Esse desenvolvimento teve origem na possibilidade de planejar e executar aulas, fazendo com que eu pudesse relacionar os conteúdos que estavam sendo ministrados com os materiais didáticos e desenvolver ideias para formular metodologias no meu exercício enquanto futuro professor de matemática, a fim de contribuir com os níveis de aprendizagem da turma.

Portanto, diante da minha narrativa (auto)biográfica de experiência a partir da vivência de um período de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática, atividades desenvolvidas neste momento da formação proporcionam ao licenciando o desenvolvimento da sua criatividade, permitindo-lhe elaborar ideias para novas metodologias a fim de obter melhores níveis de aprendizagem com seus alunos enquanto futuro docente de matemática, podendo tornando-se um profissional reflexivo diante das suas ações.

## Referências

ALENCAR, L. M. G. de. Estágio Supervisionado no formato remoto do curso de Pedagogia: uma experiência no cenário pandêmico. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 11, p. 1–15, 2024. DOI: [10.26568/2359-2087.2024.6528](https://doi.org/10.26568/2359-2087.2024.6528). Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6528>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BERALDI, G. M.; MATTOS, F. R. P. O lúdico na EJA multisseriada e a avaliação de um recurso didático. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 1382–1404, 2020. DOI: [10.26568/2359-2087.2020.4048](https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4048). Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4048>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 11 de abril de 2023.

CARNEIRO, R. F. **Narrativas no estágio supervisionado em matemática como uma possibilidade para discussão da formação docente**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC: Florianópolis, 2015.

CHIARI, C. M. Educação matemática: reflexões sobre o estágio supervisionado e tendências de ensino. **A práxis pedagógica na contemporaneidade**. SCHREIBEN, 2023.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Editores associados, 2006.

FREIRE, A. M. Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos. **Atas dos Seminários Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores**. Lisboa, 2001.

IFSERTÃOPE, *campus* Santa Maria da Boa Vista. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática**. Disponível em: [https://www.ifsertaope.edu.br/images/Campus\\_SantaMaria/2019/LicenciaturaMatematica/PPC%20Lic.%20Matematica%20Ps%20parecer%20CODI.pdf](https://www.ifsertaope.edu.br/images/Campus_SantaMaria/2019/LicenciaturaMatematica/PPC%20Lic.%20Matematica%20Ps%20parecer%20CODI.pdf) . Acesso em: 25 de março de 2023.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 8, núm. 23, janeiro-abril, 2008, p. 195- 205. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303012.pdf> . Acesso em: 14 jul. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

NUNES, T. G. H. **A relação professor(a)/aluno(a) no processo de ensino aprendizagem**. João Pessoa: UFPB, 2017.

PIMENTA, S. G.; **Estágios Supervisionados**: Unidade, teoria e prática em cursos de licenciatura / Célio da Cunha, Carla Cristie de França, organizadores – Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, p.19-50; Universidade Católica de Brasília, 2019.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. Método (auto)biográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2011, Águas de Lindóia. **Anais [...]** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141766>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

SILVA, A. J. N. O estágio curricular supervisionado na formação de professoras e professores: o que revelam algumas produções escritas?. **Pensar a Educação em Revista**,

**Florianópolis/Belo Horizonte/Ouro Preto**, ano 7, v. 7, n. 1, jan-mar 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/350671364\\_O\\_ESTAGIO\\_CURRICULAR\\_SUPER\\_VISIONADO\\_NA\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORAS\\_E\\_PROFESSORES\\_O\\_QUE\\_REV\\_ELAM\\_ALGUMAS\\_PRODUCOES\\_ESCRITAS](https://www.researchgate.net/publication/350671364_O_ESTAGIO_CURRICULAR_SUPER_VISIONADO_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORAS_E_PROFESSORES_O_QUE_REV_ELAM_ALGUMAS_PRODUCOES_ESCRITAS). Acesso em: Acesso em: 28 mai. 2023.

SILVA, F. O. da. **Narrativas (auto)biográficas da aprendizagem docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária**. Salvador: EDUNEB, 2020.

SOUZA, E. C. de.; SOUSA, R. C. de. Pesquisa (auto) biográfica, educação e saúde docente: escritas de formação e refiguração identitária. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 99-126, 2021. DOI: 10.11606/issn.2595-2536.v32i1p99-126. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189276> . Acesso em: 14 jul. 2023.

VIEIRA, A. R. L. **Do enredo à passarela da pesquisa: os saberes experienciais na docência em matemática**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão-SE, 2022.

**Enviado em:** 24/07/2023.  
**Aceito em:** 11/11/2025.  
**Publicado em:** 31/12/2025.