



EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA

Educación del Campo, Pasantía Supervisada y Matemáticas: Una Experiencia Cartográfica

Bruna SCHMITZ
Pesquisadora Autônoma, Bom Retiro - SC, Brasil
bruna.schmitz@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-4326-0772>

Débora Regina WAGNER
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, Brasil
deb.rwagner@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-1588-8853>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Este artigo apresenta a cartografia de um Estágio Supervisionado na área de Ciências da Natureza e Matemática, vivenciado por uma futura professora do campo. Trata-se de um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, defendido no ano de 2021, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina. O estágio aconteceu no primeiro semestre de 2021, na forma de seminário, em decorrência da suspensão das atividades presenciais nas escolas e na universidade devido à pandemia da Covid-19. A questão central que mobilizou o estudo perpassa o entrelaçamento entre a formação inicial de professor do campo, o estágio supervisionado e, particularmente, o modo como se opera e se relaciona com a matemática nesse processo. Para tanto, assume-se a cartografia como uma estratégia metodológica e o diário de bordo como uma de suas pistas, cujo intuito é expressar, na forma de escrita, as vivências, afetações, expectativas, incertezas e pensamentos produzidos durante a realização de um estágio envolvendo a matemática e uma futura-professora. Desta forma, ao se traçar os caminhos vivenciados durante o estágio, assume-se o caminhar como um processo de criação de uma realidade vivenciada que possibilita problematizar questões acerca da formação matemática no curso de Licenciatura em Educação do Campo, criando condições para a emergência de outras formas de se fazer educação matemática e abrindo espaços para outras experiências e sentidos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação Inicial de Professores do Campo, Ensino de Matemática, Cartografia

RESUMEN

Este artículo presenta una cartografía de una pasantía supervisada en el área de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas, experimentada por un futuro maestro en el campo. Se trata de una sección de un Trabajo de Finalización de Curso, defendido en 2021 en el Curso de Grado en Educación del Campo, de la Universidad Federal de Santa Catarina. Las prácticas se realizaron en el primer semestre de 2021, en forma de seminario, debido a la suspensión de actividades presenciales en escuelas y universidades por la pandemia del Covid-19. La pregunta central que movilizó el estudio permea el entrelazamiento entre la formación inicial de un maestro en el campo, la pasantía supervisada y, particularmente, la forma en que las matemáticas son operadas y relacionadas en este proceso. Para ello, se asume la cartografía como estrategia metodológica y el cuaderno de bitácora como una de sus claves, cuya finalidad es expresar, por escrito, experiencias, afectaciones, expectativas, dudas, incertidumbres y pensamientos producidos a lo largo de las

práticas por el futuro-maestro-cartógrafo. De esta forma, al trazar los caminos vividos por un alumno-profesor durante la pasantía, se asume el caminar como un proceso de creación de la realidad experimentada que permite problematizar preguntas sobre la formación matemática en el Curso de Grado en Educación del Campo, creando condiciones para el surgimiento de otras formas de hacer educación matemática y abrir espacios para otra experiencias y significados.

Palabras-clave: Pasantía Supervisada, Formación Inicial de Maestros del Campo, Enseñanza de Matemáticas, Cartografía

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma cartografia de um Estágio Supervisionado na área de Ciências da Natureza e Matemática, vivenciado por uma futura professora do campo. Trata-se de um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, defendido no ano de 2021, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina. O estágio ocorreu no primeiro semestre de 2021, na forma de seminário, em decorrência da suspensão das atividades em escolas por conta da pandemia de Covid-19. A questão central que mobilizou o estudo perpassa o entrelaçamento entre a formação inicial de professor do campo, o estágio supervisionado e, particularmente, a matemática. Para tanto, assumimos, desde já, a cartografia como uma estratégia metodológica, mediante uma tentativa que visa traçar os caminhos vivenciados por uma estudante-cartógrafa durante o processo de estágio, não para desvelar o que já estaria supostamente dado, mas antes, para tomar o caminhar, o próprio trilhar, como um processo de criação da realidade vivenciada.

A cartografia como estratégia metodológica foi produzida inicialmente por Deleuze e Guattari (1995), que deslocaram o conhecimento cartográfico da área da geografia para “os campos da filosofia, da política e da subjetividade como novos dispositivos para pensar a realidade” (Moura & Oliveira, 2020, p. 145). Essa estratégia diferencia-se da cartografia tradicional ligada ao campo de conhecimento geográfico, pois busca ser um conhecimento preciso, fundado em bases matemáticas e estatísticas, cuja finalidade é traçar mapas referentes aos territórios ou à distribuição espacial das populações, considerando características étnicas, sociais, econômicas, sanitárias, educativas, entre outras.

Portanto, a ideia de mapa que atravessa os pensadores não se alinha ao conceito geográfico que toma o mapa como um modelo gráfico de representação de um espaço real em uma superfície plana, onde o interesse reside em mapear territórios e regiões, demarcar fronteiras e traçar a topologia. Ou então, preocupar-se com a distribuição de uma população em um espaço, apontando características étnicas, sociais, econômicas,



etc.

O termo cartografia utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre “territórios” e dar conta de um “espaço”. Assim, “Cartografia” é um termo que faz referência à ideia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado (Fonseca & Kirst, 2003, p. 92).

A cartografia que interessa e opera como uma estratégia metodológica em Deleuze e Guattari (1995) não se refere aos territórios, mas aos campos de força e de relação e aos diagramas voltados a uma topologia dinâmica e não estática. Ou seja,

aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade. Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência (Prado Filho & Teti, 2013, p. 47).

Nesta perspectiva, cartografar, segundo Prado Filho e Teti (2013, p. 47), “diz mais respeito a movimentos do que propriamente a posições fixas; desdobra-se no tempo, mas também no espaço”, uma vez “que todo diagrama é uma multiplicidade espaço-temporal”, completa Deleuze (1988, p. 44), que, ao invés de reproduzir mundos preexistentes, produz novos tipos de realidade e novas formas de verdade.

Como estratégia metodológica, a cartografia assume o papel de pesquisa-intervenção que “consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos” (Barros & Kastrup, 2012, p. 53). Parte-se do pressuposto “de que o ato de conhecer é criador de realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação” (Kastrup & Passos, 2016, p.16), cuja noção de intervenção no real se associa antes à ideia de transformar para conhecer do que conhecer para transformar a realidade, assumindo uma dimensão que a assume como um processo de criação. Portanto, a cartografia é “uma atividade orientada por uma diretriz de natureza não epistemológica, mas ético-estético-política” (Passos, Kastrup & Tedesco, 2016, p. 9).

A descrição de trechos de um diário de bordo será tomada aqui como parte da estratégia de escrita do artigo. O diário de bordo é considerado uma das pistas do método cartográfico, cujo intuito é expressar, na forma de escrita, vivências, afetações, expectativas, dúvidas, incertezas e pensamentos produzidos ao longo do processo pela

futura-professora-cartógrafa. Segundo Barros e Kastrup (2012, p. 69), o uso do diário de campo ou caderno de anotações é “uma prática preciosa para a cartografia”, pois as anotações feitas “colaboram na produção de dados de uma pesquisa e tem a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimentos e modos de fazer” (Idem, p. 70). Desse modo, os relatos e anotações reúnem informações e impressões provenientes do encontro com o campo, sendo compostos tanto por informações precisas ao descrever atividades e o dia de sua realização, quem as realizou e como foram realizadas, como por informações e impressões não tão explícitas que podem vir à tona em momentos posteriores. Tais informações e relatos não se baseiam em opiniões ou interpretações, mas “buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos” (Ibidem).

Por fim, ao cartografar os acontecimentos experimentados na disciplina de Estágio Supervisionado, particularmente, a matemática e as vivências de uma futura professora do campo, apresenta-se um recorte das atividades realizadas durante o estágio, que propõe um diálogo entre as áreas de Ciências da Natureza e Matemática. E isso tudo, mediante uma tentativa de abrir brechas que possibilitem pensar o estágio supervisionado como um espaço de formação que pode operar não como um lugar que dá forma a uma futura professora, mas antes como um espaço que assume o desafio de “tensionar modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-la” (Dias, 2009, p. 164).

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO – PRIMEIROS CONTORNOS

Março de 2017. Neste ano iniciei meus estudos no curso de Licenciatura em Educação do Campo¹, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Diferente de muitos outros cursos regulares da universidade, o curso de Educação do Campo acontece, muitas vezes, em regiões espalhadas pelo estado de Santa Catarina, e não necessariamente no Campus da UFSC, em Florianópolis. Neste caso, o curso foi ofertado na cidade de Alfredo Wagner, município vizinho de Bom Retiro, onde moro com meus familiares. Desta forma, considerando a oportunidade de cursar uma graduação em uma

¹ Curso regulamentado da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC desde o ano de 2008, que integra o Centro de Ciências da Educação e engloba as atividades do Departamento de Educação do Campo.

instituição pública, me interessei pela Licenciatura em Educação do Campo, embora a possibilidade de ser professora nunca tenha habitado meus sonhos e meu imaginário.

Eu viajava todas as noites para a cidade vizinha e carregava na minha bagagem sonhos e expectativas. Durante os quatro anos de duração do curso, muitas coisas foram acontecendo, de modo que possibilidades e caminhos foram sendo trilhados, conforme eu caminhava, me envolvia e me entregava. Com o passar dos semestres, os estudos voltados a relacionar aspectos da educação com o campo, os sujeitos do campo, a agroecologia, a matemática e as ciências da natureza foram se intensificando, ao passo que fui percebendo proximidades mais latentes com algumas áreas do conhecimento específicas. Junto a isso, um modo de pensar e olhar para o mundo, as pessoas e as coisas do mundo foram sendo transformados e me transformando.

Em março de 2020, após uma semana do início do semestre letivo na universidade, as primeiras notícias sobre um novo vírus que assolava o mundo trouxeram preocupação, medo, angústia e desconforto: era o início da pandemia da Covid-19, que duraria muito mais do que pudéssemos imaginar, provocando mudanças profundas e produzindo grandes impactos no mundo, com a perda irreparável de muitas vidas e uma enorme crise econômica, social e política.

É importante salientar que 2020 era o último ano de curso da turma Resistência². Estávamos todos extasiados com o fim do curso, a possibilidade de uma festa de formatura e o tão sonhado diploma. A pandemia freou sonhos e colocou em suspensão planos idealizados desde o início do curso, incluindo a realização de um estudo envolvendo crianças, a matemática Montessori e uma escola no campo. Esta serviria como local de pesquisa para meu TCC, que não veio a se concretizar em função da impossibilidade de frequentar a escola em tempos de pandemia.

Agosto de 2020. A UFSC anunciou o retorno das aulas, porém, de modo remoto. Por meio da Resolução Normativa nº 140/2020/CUn, de 21 de julho de 2020, as atividades não presenciais no segundo semestre do ano de 2020 foram retomadas:

Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional e durante o período da crise sanitária decorrente da pandemia de COVID-19, a retomada não presencial das atividades pedagógicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Calendário Suplementar Excepcional referente ao primeiro semestre de 2020.

Se, por um lado, um sentimento de alívio havia tomado conta de mim, uma vez que de modo remoto havia a esperança de voltarmos aos estudos, por outro, a incerteza

² Nome escolhido pelos colegas para nomear a turma, devido ao grande número de desistentes no início do curso, como uma forma de demonstrar que os estudantes que estavam por se formar eram resistentes.

habitou meu corpo, pois não sabia muito bem como faríamos para aprender de forma isolada, sem o contato pessoal, o olho no olho, as discussões e os debates provocados quando estávamos juntos e o calor humano típico de uma sala de aula formada por jovens colegas e futuros educadores do campo. O calendário reduzido, as aulas remotas e o cancelamento de disciplinas, sobretudo as que exigiam atividades práticas, trouxeram mais dúvidas e incertezas. Dentre elas, a preocupação sobre como seriam as disciplinas de Estágio, já que os dois últimos semestres do curso costumavam contemplar as disciplinas de Estágio Supervisionado na área de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio III e IV, e também porque as aulas presenciais estavam suspensas tanto nas escolas³ quanto na universidade. Essas situações geraram desconfortos e viraram questionamentos: pois, como levar adiante disciplinas de estágio que tomam como pressuposto a inserção na escola, a vivência em sala de aula, a relação professor-estudante, o ensino da matéria e a prática do professor por meio de regência como elementos fundantes? Como cumprir com as disciplinas de estágio na ausência dos estudantes, dos professores, da sala de aula, do contato, da presença e de tudo aquilo que a escola carrega consigo e faz pulsar?

Cumprе notar que os Estágios Supervisionados são componentes curriculares obrigatórios nos cursos de licenciatura, definidos de acordo com a Lei nº 11.788/2008, no Art. 1º, como um:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Brasil, 2008, p. 01)

De acordo com o capítulo I da Resolução Normativa nº 61/2019/CGRAD da UFSC, o estágio supervisionado representa uma atividade específica que articula o exercício da prática docente às demais atividades acadêmicas previstas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da instituição. Os princípios que orientam os estágios curriculares supervisionados obrigatórios das licenciaturas se encontram no Artigo 3º da presente Resolução, sendo assim definidos:

- I- relação indissociável entre teoria e prática;
- II - relação entre ensino, pesquisa e extensão;
- III - articulação crítica e reflexiva sobre os processos de ensino e de aprendizagem;

³ O governo do Estado de Santa Catarina lançou em 2020 o decreto nº 562 de 17/04/2020 que proibia a realização de atividades em escolas, fossem elas de forma presencial ou remota. O decreto ia sendo reafirmado conforme as novas ondas de Covid-19 nos municípios catarinenses.

IV - processo articulado e sistemático de orientação, acompanhamento e avaliação das aprendizagens da docência;

V - relação formativa entre professor orientador (instituição proponente), professor supervisor (instituição concedente) e estagiários, em contextos educativos.

De fato, não há dúvida de que os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura representem um momento importante para o exercício da docência, à medida que, por meio do exercício da prática docente, possibilita propor não apenas as articulações entre os conhecimentos práticos e teóricos estudados ao longo do curso, mas, na perspectiva cartográfica, pensar a formação como um espaço de criação de percursos, que permita o exercício de pensar coletivamente nossas práticas, atos, escolhas e movimentos.

A possibilidade de habitar o território escolar e vivenciar tudo aquilo que nele se produz e dele ressoa emerge como uma potência, uma possibilidade de enfrentar a vida e as verdades acerca do ensinar e do aprender no presente. Na escola, é possível ver como a vida acontece e como ela nos permite vê-la, com seus contornos caóticos produzidos e engendrados diariamente, de modo que:

habitar o território da formação e da escola não é apenas buscar soluções para problemas prévios, nem tampouco forjar novas tarefas para serem aplicadas na escola, mas envolve disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que significa alterar prioridades e eventualmente redesenhar o próprio problema do aprender e do ensinar (Dias, 2011, p. 274).

É importante salientar que habitar o território da formação e da escola neste estudo não se vincula, literalmente, à ideia de estar presente em um espaço necessariamente físico. O exercício de habitar o território do estágio como futura educadora do campo e cartógrafa se faz frente ao presente vivo da disciplina de estágio supervisionado, de uma pandemia e da ausência concreta da escola, da sala de aula, dos estudantes e de qualquer possibilidade de contato físico, o que nos impeliu a trilhar outros caminhos.

Segundo Barros e Kastrup (2012. p.56), “sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso”, afinal, a cartografia visa à habitação de um território ainda não habitado, um território desconhecido que tomará forma a partir da construção do processo. E a processualidade se faz presente em cada momento do estudo, da escrita, do pensar, do agir, dos avanços e das paradas, uma vez que estamos em processo o tempo todo. Deste modo, o acompanhamento desses processos não está garantido de antemão, mas vinculado antes a uma atitude, um *êthos* que requer aprendizado e atenção permanente (Barros & Kastrup, 2012).

Foi nesse turbilhão de ideias que emergiram os primeiros contornos e possibilidades acerca do modo como se daria a disciplina de estágio supervisionado e, particularmente, como aconteceriam os estágios e a matemática dentro deles.

2.1 OS SEMINÁRIOS DE ESTÁGIO E A ESCOLHA DO TEMA – OUTROS CONTORNOS

Bom Retiro, 31 de março de 2021.

As incertezas da realização da docência no estágio nos deixaram preocupados sobre qual seria o próximo passo. Perguntávamos incansavelmente aos professores como tudo iria acontecer... Até que, enfim, despertou-se uma ideia. A impossibilidade de entrarmos na escola e lecionarmos presencialmente resultou em um estágio em formato de seminários. Assim nos organizamos em duplas e demos o primeiro passo para a docência. Os planos iniciais foram se transformando aos poucos, chegando à ideia final: seminários em duplas, com duas horas de duração, divididos em quatro encontros. Participariam das aulas professores, colegas, egressos do curso e convidados. Para iniciarmos a construção de nosso Plano de Ensino, convidamos a professora Maíra (área da Biologia) para que nos orientasse, pois o planejamento deveria ser interdisciplinar. Um grande desafio criar um planejamento relacionando Ciências da Natureza e Matemática, além disso, deveria conter também conteúdos de outras disciplinas, da última fase do curso.

Realizar um estágio na forma de Seminário foi a primeira opção defendida pelos professores⁴ da disciplina, juntamente com os estudantes da turma. Essa opção surgiu após a Escola de Educação Básica Silva Jardim – localizada no centro da cidade de Alfredo Wagner – negar o convite para participar dos estágios de forma remota. Foi elaborada uma proposta em que os professores da escola e os estudantes que quisessem participar estariam presentes em um seminário virtual, na forma de uma banca, acompanhando e avaliando as práticas estagiárias ao lado dos professores das disciplinas de estágio da UFSC, uma forma de codocência. No entanto, os professores da escola agradeceram o convite e elogiaram a iniciativa, mas disseram que, naquele momento, estavam sobrecarregados de trabalho e que isso não seria viável.

Então, após conversas entre os professores da disciplina de estágio e a coordenação do curso, chegou-se a outra proposta: realizar os estágios na forma de seminários virtuais, contando com a participação de uma banca formada por professores do curso e egressos que atuam nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, nas

⁴ As disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC são ministradas por quatro professores: três das Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) e um da Matemática.

escolas de educação básica. A proposta foi aprovada pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE e pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Nesse formato, optou-se pela organização dos estudantes em duplas e uma carga horária de “regência” de 10 horas, sendo que 2 delas seriam utilizadas para a realização de uma atividade envolvendo a produção de um material audiovisual, utilizado como estratégia metodológica para as aulas. Além disso, definiu-se “Economia, Sociedade e Ambiente” como uma temática comum para todos os seminários de estágio, tomando como base o Eixo Temático “Meio de produção e escola”, pré-estabelecido no planejamento da disciplina de Estágio Docência na área de Ciências da Natureza e Matemática, no Ensino Médio nas Escolas do Campo IV.

As aulas em formato de seminário seriam ministradas em quatro encontros com duração de 2 horas cada. A apresentação da aula seria de uma 1h30, podendo somar mais trinta minutos para a arguição e o comentário dos participantes.

Bom Retiro, 31 de março de 2021.

No primeiro encontro virtual com a orientadora, definimos o tema central das nossas aulas, com base no eixo temático pré-estabelecido no planejamento da disciplina de Estágio Docência na área de CNM, no Ensino Médio nas Escolas do Campo IV, que é “meios de produção e escola”, tendo como temática “economia, sociedade e ambiente”. Ficou definido que o tema que permeará as aulas será alimentação saudável. Com a definição do tema, conversamos sobre alguns conteúdos e conceitos que podemos desenvolver, sendo na biologia, a nutrição, na matemática, gráficos e estatística, na química, os agrotóxicos, e na física, as calorias. Iniciamos a construção do plano de ensino. Estou ansiosa e um tanto insegura com o que vem pela frente.

A escolha do tema não era uma novidade, mas um retorno ao tema que havia norteado o estágio do Ensino Fundamental, no ano de 2019⁵, uma vez que a escolha desse tema não havia se dado por uma questão de “facilidade”, já que pensar as questões que envolvem a alimentação saudável no Ensino Médio envolve outros conhecimentos, diferentes daqueles mobilizados no Ensino Fundamental. Além disso, nos sentimos desafiadas a propor uma interlocução entre o tema alimentação saudável e a temática do estágio mediante uma perspectiva interdisciplinar que envolvesse os conceitos das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. De acordo com Augusto *et al.* (2004, p. 278), “em tese, a interdisciplinaridade é entendida como a necessidade de integrar, articular, trabalhar em conjunto”.

⁵ Proposta apresentada no artigo “Estágio Supervisionado e a Licenciatura em Educação do Campo: vivências e desafios”, de Débora Regina Wagner, Letícia Knaul Ferreira e Bruna Schmitz, apresentado no Encontro Catarinense de Educação Matemática, em abril de 2021. Disponível em: <<http://eventos.sbem.com.br/index.php/SC/ECCEM/paper/view/2056/1392>>

Da amplitude do tema, decidimos torná-lo um pouco mais próximo de nossas realidades, optando pelo tópico definitivo: “A alimentação e os meios de produção da agricultura do município de Bom Retiro”, que norteou a produção do plano de ensino e dos planos de aula.

Bom Retiro, 22 de abril de 2021.

Concluimos o plano de ensino e começamos a construção dos planos de aula. Estou preocupada, pois temos o prazo de pouco mais que uma semana para a entrega dos planejamentos das quatro aulas. Além dos planos, faremos um planejamento sobre um material audiovisual a ser utilizado nas aulas.

Dados coletados em 2017 durante uma pesquisa realizada junto à Secretaria de Agricultura apontaram a agricultura como a base econômica do município de Bom Retiro. E também, de que o município ocupava o 6º lugar entre os 18 da região serrana com maior desenvolvimento econômico, com destaque para o setor de produção agrícola (Secretaria Municipal de Agricultura, 2º TC, 2017). Munidos dessas informações, fomos atrás de argumentos que justificassem relacionar a realidade econômica do município e o modo de vida de seus habitantes, atentando sobretudo aos aspectos alimentares.

O desafio havia sido lançado, e embarcamos na produção dos planos de aula. É preciso revelar que essa não foi uma tarefa simples. A dificuldade em tecer uma escrita incorporada e implicada nessas perspectivas exigiu de nós mais do que o desejo de produzir um estágio coerente com aquilo que havíamos traçado em pensamento. Colocar as aulas no papel, articular, relacionar e ensinar conceitos de Ciências da Natureza e da Matemática, considerando a temática escolhida e os princípios da Educação do Campo, estremeceram nossos corpos, causando angústia e bloqueando o ar. E embora o estágio não fosse destinado a estudantes do Ensino Médio, a proposta foi produzida e planejada para dar atendimento a esse público. Além disso, a virtualidade do seminário fez com que nos preocupássemos não apenas em dar visibilidade aos conceitos específicos de forma detalhada e articulada, mas fazer uso de outras estratégias visuais, tais como ilustrações, gráficos, vídeos, fotografias, recortes de notícias e documentários.

Por diversas vezes, fomos forçadas a colocar o pensamento a pensar, sendo que, em muitos momentos, a dificuldade em “sair do lugar” e ser coerente diante daquilo que havíamos proposto nos paralisou, silenciou, provocou e fez repensar. Esses movimentos intempestivos afetaram e exigiram muito de nós, mas embarcamos na produção das atividades estagiárias com tudo aquilo que conseguimos juntar e carregar em nosso percurso.

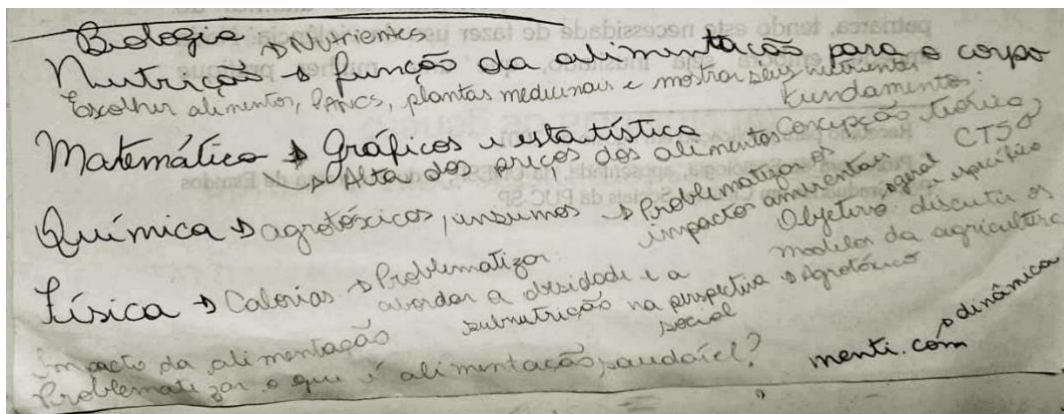


Figura 1: Rabiscos da construção do Plano de Ensino
 Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Bom Retiro, 10 de maio de 2021.

Escrevemos, lemos, está errado, apaga, faz de novo... Reflexões, angústias, ânimo, incentivo. As últimas seis noites foram assim: entre pesquisas, escritas, perguntas aos professores, dúvidas, respostas, orientações. Faz e refaz. Como vamos apresentar? As aulas serão como colocamos em papel? Os planos estão certos? São muitos conteúdos? Vai dar tempo de fazer tudo em uma hora e meia? As dinâmicas funcionarão? Os convidados irão participar, responder nossas questões? Devemos fazer questões? A aflição toma conta do meu peito. Como vai ser? É caminhando que se constrói o caminho...

Embarquei no processo rumo a um território desconhecido, com o intuito de me reterritorializar, movida por outro desafio: apresentar as aulas na forma de seminário para os professores e os egressos do curso. E já não se tratava mais da escola, do livro didático, da lousa e do giz, dos estudantes do Ensino Médio, mas de um seminário virtual dependente de uma boa internet, das tecnologias, da produção de material audiovisual, dos *slides*, da participação do público, por meio de uma tentativa de se reinventar e sair do lugar comum.

Esses deslocamentos produziram estranhamentos frente não apenas às especializações cotidianas, mas também, ao modo de olhar para elas, possibilitando que pensássemos de outro modo, que encontrássemos outras brechas, criando, assim, outras estratégias e outros espaços de fuga e resistência.

O seminário de estágio tencionou o lugar comum e o propósito dele, qual seja, estar na escola, na sala de aula, em contato com os estudantes e com o professor regente. Se, por um lado, foi impossível estar na escola e vivenciar tudo aquilo que um estágio faz ressoar na formação inicial do professor, por outro, essa condição abriu

brechas, produzindo desvios e outros movimentos que possibilitaram tecer territórios de formação implicados em outro espaço-tempo.

Em outras palavras, essa postura implicou na desterritorialização de espaços fixos de reprodução, antes demarcados, exigindo outra espécie de reterritorialização. Neste sentido, como uma estratégia metodológica para mapear um estágio supervisionado, emergiu como uma válvula de escape, afastando-se do decalque e dos modelos que reproduzem sempre o mesmo, tornando possível a singularização e a produção de si mesma a partir de novas estéticas da existência.

2.2 O ENCONTRO COM A MATEMÁTICA: PLANEJANDO E TECENDO FIOS

Ao mesmo tempo que nos envolvíamos com a produção das aulas e éramos tomadas pelas angústias e incertezas da produção, tivemos muitos momentos de orientação com os professores, que auxiliavam na elaboração do plano, antes problematizando do que dando respostas.

Dentre as quatro disciplinas, a matemática era a que mais causava preocupações e inquietações.

Bom Retiro, 05 de maio de 2021.

Tivemos orientações com os professores das disciplinas. Primeiro, a matemática, depois, física, e na sequência, química. Já havíamos tido orientações de biologia desde a construção do plano de ensino. Há uma dúvida que nos cerca e nos causa incômodo: como inserir a matemática? Como dialogar com ela junto às outras áreas e à temática escolhida? A orientação provocou, fomos percebendo que algumas problemáticas podem fazer da matemática e seus conceitos um lugar em que ela vem à tona, não apenas para dar respostas aos problemas, mas para fazer pensar com ela.

Foi em uma das orientações com a professora Débora Wagner que a matemática deu uma reviravolta no planejamento da aula. E, se ao invés de “encaixá-la” na temática para ensinar seus conceitos, não a tomamos como o ponto de partida da discussão? E, se ao invés de fazer da matemática a ferramenta para explicar e comprovar fenômenos das ciências, não fazemos dela seu próprio instrumento para pensar o mundo?

Então, no último seminário foi dada uma atenção especial à matemática. E isso não significa dizer que nos demais não tenha sido referida, apenas que, neste último, fora abordada de modo mais significativo e contundente.

A ideia central que permeou o último seminário tinha como propósito problematizar os aspectos socioeconômicos e políticos de Bom Retiro, considerando, de um lado, dados referentes à desigualdade social do município, tomando como base o último censo do IBGE, realizado em 2010. Essa problemática estava entrelaçada às discussões feitas em dinâmicas realizadas nos seminários anteriores, tendo sido conectada à estratégia organizacional do seminário, em diálogo com a matemática. A charge a seguir foi a primeira estratégia para iniciar a discussão.



Figura 2: Desafios da população de baixa renda frente à fome
Fonte: www.dukechargista.com.br

A charge, e tudo aquilo que ela dá a entender, estremeceu, provocou, gerou debates, movimentou saberes e reflexões acerca das vivências, oportunidades, privilégios e desigualdades sociais que vivenciamos diariamente em nosso país, região ou município. Tais situações, como a explicitada na charge, forçam o pensamento. Elas agriem, soam como um soco na boca do estômago, causam incômodo e geram desconforto. Contudo, para além do mal-estar, o que é possível fazer diante disso tudo que salta aos nossos olhos? E o que, de fato, fazemos? As indagações e os desconfortos permearam a discussão, levando-a para dentro do lugar onde vivemos. Nesse embalo, apresentamos os dados referentes ao índice de pobreza no município de Bom Retiro, afinando a conversa através de uma aproximação com a matemática, a partir dos dados apresentados.

INCIDÊNCIA DE POBREZA EM BOM RETIRO/SC

Segundo os dados do Censo 2010, o município de Bom Retiro possuía a incidência de 1,5% da população com renda familiar per capita de até R\$ 70,00, 9,3% com renda familiar per capita de até 1/2 salário mínimo e 31,8% da população com renda familiar per capita de até 1/4 salário mínimo.

Em 2010 a população de Bom Retiro era 8.942 habitantes e o salário mínimo era de R\$ 510,00.

1,5% de 8.942 \cong 134 pessoas recebiam R\$ 70,00 mensais

9,3% de 8.942 \cong 831 pessoas

31,8% de 8.942 \cong 2.843 pessoas

$\frac{1}{2}$ salário = 510,00 / 2 = R\$ 255,00

$\frac{1}{4}$ salário = 510,00 / 4 = R\$ 127,50

Figura 3: Incidência de pobreza em Bom Retiro
Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Com os dados representados na Figura 3, exploramos o conceito de porcentagem, na tentativa de evidenciar o número de habitantes do município que, em 2010, tinha renda inferior a um salário-mínimo. Isso tudo para construir uma relação entre os baixos salários e a insegurança alimentar, pois, como uma família formada por 4 integrantes, por exemplo, pode garantir aos seus uma boa alimentação, qualidade de vida e bem-estar, considerando o valor do salário mínimo? Então, a matemática aqui operou como uma estratégia para provocar, analisar e demonstrar aspectos relacionados à desigualdade social.

Na esteira da discussão, apresentamos uma matéria do Jornal Nacional, de março de 2021, acerca da alta do preço dos alimentos durante o período de pandemia, além de alguns dados relativos aos valores da cesta básica no Brasil, no ano de 2020 (Figura 5).

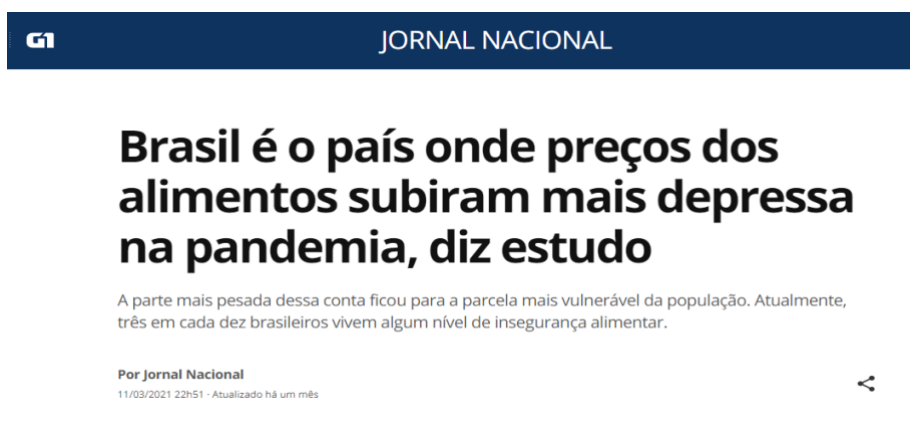


Figura 4: Matéria sobre a alta do preço dos alimentos durante a pandemia
Fonte: <https://g1.globo.com>

Gasto Mensal - Total da Cesta

	Florianópolis
01-2020	489,13
02-2020	493,15
03-2020	517,13
04-2020	523,80
05-2020	524,07
06-2020	516,97
07-2020	522,03
08-2020	530,42
09-2020	582,40
10-2020	584,76
11-2020	616,98
12-2020	615,57

Fonte: DIEESE
Tomada especial de preços a partir de abril de 2020. Clique aqui para maiores detalhes.

Figura 5: Valor mensal da cesta básica, no ano de 2020
Fonte: DIEESE (2020).

Com os dados, realizamos cálculos de variação dos preços da cesta básica entre o mês de janeiro e dezembro de 2020, e demonstramos, com base no salário mínimo vigente do período, “quanto”, em termos percentuais, uma cesta básica corresponde ao valor total dele.

QUAL FOI A VARIAÇÃO DO PREÇO DA CESTA BÁSICA ENTRE JANEIRO E DEZEMBRO DE 2020?

Fórmula:

$$i = \frac{V_f - V_i}{V_i} \times 100$$

Dados:

$$V_f = 615,57$$

$$V_i = 489,13$$

$$i = \frac{615,57 - 489,13}{489,13} \times 100$$

$$i = \frac{126,44}{489,13} \times 100$$

$$i \cong 0,2585 \times 100$$

$$i \cong 25,85\%$$

Figura 6: Cálculo de variação do preço da cesta básica em 2020
Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

QUANTOS % DO SALÁRIO CORRESPONDE A CESTA BÁSICA MENSAL?

Dados:

Cesta Básica = R\$ 615,57

Salário Mínimo (2020) = R\$ 1.045,00

$$p = \frac{615,57 \times 100}{1.045}$$

$$p = \frac{61557}{1045}$$

$$p = 58,61 \%$$

Figura 7: Porcentagem do salário correspondente à cesta básica
Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Se, por um lado, a matemática escancarou, por meio dos cálculos, a relação percentual entre o salário mínimo e a cesta básica, restando pouco mais de 40% para custear as demais despesas, como a saúde, a moradia, a luz, a água, o lazer, etc. Por outro, produziu exercícios críticos de pensamento acerca dos desafios enfrentados no cotidiano por uma grande parcela da população brasileira que vive em condições de fragilidade e exposta a riscos e a níveis significativos de degradação social, exclusão, discriminação, falta de oportunidade, educação deficiente, dentre tantas outras questões que advêm das condições de precariedade, provocadas pela falta de acesso a uma renda digna.

Os números e os cálculos expostos por meio de conceitos matemáticos dão outro sentido para o ensino da matemática, sobretudo quando ela é colocada em um mesmo espaço que busca refletir criticamente acerca dos aspectos sociais, econômicos e cotidianos da vida da população.

Disso, adentramos a questão da insegurança alimentar. Contudo, ao tratar dela, é importante levantar inicialmente um contraponto e compreender do que, de fato, se trata. De acordo com o Artigo 3º, prescrito na Lei 11.346 de Segurança Alimentar e Nutricional – LOSAN:

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (Brasil, 2006, p. 4).

Constata-se que a ideia de insegurança alimentar não diz respeito à falta de disponibilidade alimentar ou à escassez de comida, mas à falta de renda para comprar

alimentos. E também, à má qualidade dos alimentos, aos produtos ultraprocessados que, muitas vezes, são a única alternativa possível em função de seu fácil acesso e baixo custo. Na Figura 8, a imagem é elucidativa para a questão.



Figura 8: Charge Desigualdade Social

Fonte: https://cdn4.ecycle.com.br/cache/images/marina_chiapetta/50-600-obesity_6.jpg.

Essa charge nos provoca a pensar acerca das questões sociais, econômicas e estruturais em nossa sociedade, pois nos afeta, nos sensibiliza e nos faz refletir para além do noticiado nas mídias. Ilustra não apenas a desigualdade social, mas também aspectos da insegurança alimentar que assombram o mundo.

De acordo com uma pesquisa⁶ realizada no ano de 2021 acerca dos efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil, coordenada pelo Grupo de Pesquisa Alimento para Justiça: Poder, Política e Desigualdades Alimentares na Bioeconomia, da Freie Universität Berlin (Alemanha), em parceria com pesquisadores e pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de Brasília (UnB), 59% dos domicílios entrevistados estavam em situação de insegurança alimentar durante a pandemia, enquanto parte significativa deles diminuiu o consumo de alimentos importantes na dieta regular da população. De acordo com a pesquisa, 44% dos domicílios reduziram o consumo de carnes e 41% o de frutas. Ainda segundo o estudo, as instabilidades socioeconômicas provocadas pela crise política dos últimos anos se agravaram com a pandemia de Covid-19, reforçando a desigualdade alimentar que atinge grande parte da população brasileira, sobretudo quanto ao acesso regular a alimentos de qualidade e em quantidade.

⁶ Working Paper 4: Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil. Disponível em: https://www.lai.fu-berlin.de/pt/forschung/food-for-justice/publications1/Publikationsliste_Working-Paper-Series/Working-Paper-4/index.html

No seminário de estágio, a discussão provocada a partir do tema sobre “A alimentação e os meios de produção da agricultura do município de Bom Retiro”, gerou discussões que foram tomando rumos abrangentes, provocando e incitando a discussão, gerando reflexões críticas. Ao mesmo tempo, a matemática permeou a temática, dando sentido, de um lado, aos dados e números em diálogo com as problemáticas levantadas, e de outro, criando possibilidades para ir além das formalizações de cálculos, colocando-se no âmbito da problematização, especialmente para nos fazer compreender como se engendra com outros saberes e como nos convida a pensar sobre os diversos aspectos socioeconômicos, muito além de sua formalidade.

A problemática do estágio operou como um efeito dominó, que foi conduzindo e sendo conduzida a muitos outros lugares e à análise de outras situações. De fato, esse é um tema que tendemos a nos aprofundar, a fim de construir uma teia de relações que toma a fome, a obesidade, o descaso histórico diante da situação social, econômica e política do país, o fácil acesso e o baixo custo dos alimentos ultraprocessados aliados à diminuição da oferta e do consumo de produtos agrícolas (em um país líder em exportação de *commodities*) como lugares para o debate.

Daí que fazer da matemática um lugar para o exercício do pensamento junto à temática do seminário de estágio abriu brechas não só para pensar o papel formativo do estágio na formação inicial do futuro professor do campo, mas também assumir e experimentar outros modos de apresentar a matemática em sala de aula.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, buscamos apresentar uma cartografia de um Estágio Supervisionado na área de Ciências da Natureza e Matemática. Particularmente, a cartografia foi a estratégia metodológica que possibilitou o acolhimento e o desenvolvimento de uma experiência formativa de uma futura professora do campo no enlace com o estágio supervisionado e a matemática.

Os diários de bordo escritos durante o estágio operaram como uma via de comunicação, registro direto do trabalho de intervenção que acolheu a experiência de estar na viagem, produzir e produzir-se ao caminhar.

As inconstâncias e as incertezas vivenciadas ao longo do estágio, desde a suspensão das aulas à realização de seminários fora do campo escolar, todas descritas

no diário, tornaram coletiva a experiência de uma futura professora do campo, à medida que ela se expõe e é exposta, compõe e é composta na produção deste texto. É também um lugar de aprendizado de um presente vivo engendrado pela e na experiência de pesquisar, pois é necessário reconhecer que estamos o tempo todo em processo, o qual “se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (Barros & Kastrup, 2012, p. 73).

E conforme argumentam Passos, Kastrup e Escóssia (2012 p. 201), “a aprendizagem da cartografia não é um conjunto de regras para ser aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido”, já que é preciso, antes, praticá-la, lançar-se à água, habitar um território. E isso porque “a formação do cartógrafo não se fundamenta na experiência passada, mas encontra sua chave na experiência presente” (Idem), mediante o estabelecimento de uma relação que ocorre muito mais pelo refinamento da atenção, da percepção e da sensibilidade, do que por apelo ao saber acumulado.

Desta forma, nas aventuras cotidianas de uma futura professora do campo, um estágio aconteceu de modo totalmente adverso do comumente praticado. Adverso não apenas por não acontecer na escola com estudantes e professores supervisores e orientadores, mas também por ocorrer de forma remota e com a participação de uma banca, no entrelaçamento de áreas e saberes distintos, em meio a uma pandemia devastadora. Ademais, outro modo de operar com a matemática emergiu do estágio como uma possibilidade que visava ultrapassar a mera questão prática, ao assumi-la, sobretudo, “como um modo de pensar, de fazer perguntas, de produzir respostas para o mundo” (Pscheidt & Wagner, 2020, p. 381).

Portanto, considerando o quadro, podemos pensar em um modo de operar com a matemática e seus conceitos que vai além da tarefa de executar cálculos e dar respostas rápidas aos problemas propostos. A experiência de pensar com a matemática que vislumbramos nas práticas e nas ações cotidianas dos sujeitos do campo, essa matemática que sabemos, vivenciamos e buscamos ensinar, que produz o mundo onde vivemos e que, ao mesmo tempo, é produzida por ele, é a que nos possibilita dar um passo adiante, propondo movimentos que se colocam no âmbito da problematização. Sendo assim, ao questionar determinadas situações cotidianas fazendo da matemática um lugar para pensar com e sobre elas faz com que nos coloquemos num outro lugar. A possibilidade de problematizar nossas práticas e nossos fazeres pedagógicos dá outro sentido para a educação matemática, uma vez que, ao (re)significar nossas práticas e nossos saberes, abre espaço para outras experiências, outros viveres, outros sentires,

especialmente durante o processo de realização de um estágio supervisionado na formação de futuros professores do campo (Wagner, 2019).

REFERÊNCIAS

- Augusto, T. G. S. (2004). Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 2, pp. 277-289. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/k4tGvBc6G83p7qDJ9tcP4LL/?format=pdf&lang=pt>.
- Barros, L. P., & Kastrup, V. (2012). Cartografar é acompanhar processos. In: E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina. pp. 52-74
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução: A. G. Neto e C. P. Costa. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Dias, R. O. (2009). Formação inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na Educação: teoria e prática*, v. 12, n. 2, pp.164-174. Recuperado de: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica>.
- Dias, R. O. (2011). Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. *Fractal*, v. 23, n. 2, pp. 269-290. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/TBjM5h3cMcRq5xMH3rnWwjD/?lang=pt&format=pdf>.
- Fonseca, T. M. G., & Kirst, P. G. (2003). *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: UFRGS.
- Kastrup, V., & Passos, E. (2016). Cartografar é traçar um plano comum. In: Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (Orgs.). *Pista do método da cartografia: a experiência da pesquisa e plano comum*. Porto Alegre: Sulina. pp.15-41.
- Lei nº 11.346, de 15 de Setembro de 2006 (2006). Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>
- Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008 (2008). Dispõe sobre o estágio de estudantes dentre outras providências. Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm
- Moura, L. J. C., & Oliveira, L. A. (2020). Cartografia como método de pesquisa filosófica: o filósofo-cartógrafo mapeando territórios, acompanhando processos e criando procedimentos de pesquisa. *Revista Lampejo*, v. 9, n.1, pp. 142-162. Recuperado de: http://revistalampejo.org/edicoes/edicao-17-vol_9_n_1/8__A_cartografia_como_m%C3%A9todo_de_pesquisa.docx.pdf.

- Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (2016). A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In: Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (Orgs.). *Pista do método da cartografia: a experiência da pesquisa e plano comum*. Porto Alegre: Sulina. pp.7-14.
- Passos, E., Kastrup V., & Escóssia, L. (2012). Posfácio. In: Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). *Pista do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina. pp.201-205.
- Prado Filho, K., & Teti, M. M. (2013). A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbaroi* [online], n. 38, pp. 45-49. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004.
- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (2009). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de: <http://ledoc.paginas.ufsc.br/files/2014/08/PPP-LEdoC.pdf>
- Pscheidt, D. C., & Wagner, D. R. (2020). Matemática, história e técnica enxaimel: exercícios de pensamentos. *Hipátia*, v. 5, n. 2, pp. 365-382. Recuperado de: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1433/1100>.
- Resolução Normativa nº 140/2020/CUN, de 21 de Julho de 2020. Conselho Universitário. Florianópolis, Brasil. Recuperado de: https://cad.paginas.ufsc.br/files/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_n%C2%BA_140.2020.CUn_assinada-1.pdf.
- Resolução Normativa nº 61/2019/CGRAD, de 08 de Março de 2019. Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, Brasil. Recuperado de: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194209/RN_61CGRAD2019_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Est%C3%A1gios%20MEN-CED.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=RESOLVE%3A,de%20Santa%20Catarina%20\(UFSC\)](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194209/RN_61CGRAD2019_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Est%C3%A1gios%20MEN-CED.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=RESOLVE%3A,de%20Santa%20Catarina%20(UFSC)).
- Wagner, D. R. (2019). Matemática e Arte: movimentos insubordinados em uma sala de aula da Licenciatura em Educação do Campo. *RIPEM*, v. 9, n. 3, pp. 142-157. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/348772039_Matematica_e_Arte_movimentos_insubordinados_em_uma_sala_de_aula_da_Licenciatura_em_Educacao_do_Campo.
- Wagner, D. R., Ferreira, L., & Schmitz, B. (2020). Estágio Supervisionado e a Licenciatura em Educação do Campo: vivências e desafios. *VIII ECEM - Encontro Catarinense de Educação Matemática*, Rio do Sul, Brasil. pp.1-10. Recuperado de: <http://eventos.sbem.com.br/index.php/SC/ECHEM/paper/view/2056/1392>.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

Educação do campo, Estágio Supervisionado e Matemática: uma experiência cartográfica

Bruna Schmitz

Licenciada em Educação do Campo
Pesquisadora Autônoma, Bom Retiro, Brasil
bruna.schmitz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4326-0772>

Débora Regina Wagner

Doutora em Educação Científica e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodologia de Ensino, Florianópolis, Brasil
deb.rwagner@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1588-8853>

Endereço de correspondência do principal autor

Centro de Ciências da Educação - Campus Universitário Trindade - Florianópolis/SC, Brasil - 88010-900

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: D. R. Wagner; B. Schmitz.

Coleta de dados: B. Schmitz

Análise de dados: D. R. Wagner; B. Schmitz

Discussão dos resultados: D. R. Wagner; B. Schmitz

Revisão e aprovação: D. R. Wagner

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Revemat** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de Pesquisa em Epistemologia e Ensino de Matemática (GPEEM). Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EQUIPE EDITORIAL – uso exclusivo da revista

Méricles Thadeu Moretti
Rosilene Beatriz Machado
Débora Regina Wagner
Jéssica Ignácio de Souza
Eduardo Sabel

EDITORAS CONVIDADAS – uso exclusivo da revista

Débora Regina Wagner



Aldinete Silvino Lima

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 05-10-2022 – Aprovado em: 22-01-2023

