



# VIVÊNCIAS DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA: EXPERIÊNCIAS NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Emília Soares Santos\*  
Américo Junior Nunes da Silva\*\*

## Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS), partindo do que evidenciaram Suzart & Silva (2020), possui grande importância para a formação de professores. Como enfatiza Pimenta (2009), o ECS oportuniza ao estudante sair da posição de aluno para a de futuro professor; e esse movimento marca a necessária articulação que precisa haver, desde cedo, entre licenciatura e a sala de aula da Educação Básica.

Durante o processo de formação inicial, ainda segundo Pimenta (2013), as experiências vividas durante o ECS são de suma importância para a constituição da identidade docente. A articulação entre teoria e prática, complementa a autora, é fundamental para esse processo, enquanto algo que emerge da relação do estagiário com a realidade da Escola Básica. É nesse momento da formação, quando da imersão no “chão da escola”, que muitos estagiários começam a perceber a articulação que há entre a teoria e a prática, em um movimento que Suzart & Silva (2020) chamaram de pendular.

A construção da identidade de um professor, partindo do que assevera Pimenta (2009; 2013), é algo que inicia antes mesmo da entrada nos cursos de

---

\* emiliasoares201@gmail.com

\*\* amerjun2005@hotmail.com

formação inicial de professores. Durante toda a vida escolar, tem-se contato com diversos professores. Ao chegar ao curso de licenciatura, portanto, é necessário problematizar essas questões para que se ressignifiquem algumas concepções que foram construídas e implicam para o constituir-se docente que atuará na Educação Básica e que ensinará matemática, particularmente.

Ainda, vale considerar que, concordando com Pimenta (2009), o estágio pode ser percebido como importante espaço de pesquisa e constituição do perfil de professor pesquisador. Silva & Oliveira (2020, p.2), fundamentados em Muniz (2008), definem esse profissional como aquele que “apresenta uma postura crítica e indagadora diante à sua realidade educativa, buscando sempre compreender e questionar o motivo das coisas acontecerem”. O estágio, portanto, configura-se como um espaço que pode favorecer esse aspecto da formação, constituindo um olhar analítico para as vivências na Educação Básica.

No curso de licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VII, o primeiro componente curricular de estágio é ofertado no quinto semestre e o último no oitavo, totalizando quatro componentes. É partindo das experiências ocorridas nesse lugar que nasce o objetivo desta investigação: analisar a influência do Estágio Curricular Supervisionado, voltado aos anos finais do Ensino Fundamental, para a formação e prática de uma futura professora de Matemática.

Ao fazer essas observações, começamos a pensar em qual o tipo de professor desejamos ser. O estágio, como dito anteriormente, é importante nesse processo por transcender a visão de aluno universitário, cheio de suas marcas, para a de futuro professor que olha para a escola como espaço de atuação profissional e de pesquisa (Silva & Oliveira, 2020).

## Metodologia

Esta pesquisa, pela natureza da problemática proposta, configura-se um estudo de abordagem qualitativa. Para Zanette (2017), o foco desse tipo de investigação não é a quantificação dos dados e, sim, uma análise interpretativa; destacando o processo, subjetividades e os sujeitos e não o resultado em si.

Destarte, elegemos, enquanto método, um estudo de caso, que, segundo Godoy (1995, p. 25), “tem por objetivo proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real. Enquanto técnica de ensino procura estabelecer relação entre a teoria e a prática”. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram: i) os relatórios construídos ao longo dos ECS I, II e III, ocorridos respectivamente nos anos de 2019, 2020 e 2021; as observações também realizadas durante esses estágios e que constituíram os nossos diários de campo; as leituras que constituíram o nosso arcabouço teórico; e as demais vivências de estágio. A escolha desses três estágios justifica-se por terem sido realizados nos anos finais do Ensino Fundamental, foco dessa investigação.

Como sujeitos, tivemos os alunos das escolas dos anos finais do ensino fundamental, particularmente das turmas do 6º e 9º anos, nas quais foram realizados os estágios; isso na cidade de Senhor do Bonfim-BA. Analisamos os dados produzidos, a partir de uma perspectiva qualitativa, que “[...] passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” e segue três etapas: a redução, apresentação e conclusão/verificação (Gil, 2008, p. 175).

## Breve Referencial Teórico

Durante a vida acadêmica, o universitário passa por várias experiências que serão bastante úteis para a sua profissão; sendo o ECS uma delas. É nele que o aluno tem a oportunidade de vivenciar situações reais no contexto educacional, resultando no desenvolvimento e crescimento pessoal através da construção de conhecimentos que são necessários à docência. Complementando tal construção, entendemos que a prática e a teoria, como destaca Pimenta (2013), devem ser vistas de forma indissociável.

Destarte, partindo do que revelaram Iza *et al* (2014), entendemos o lugar de importância que os ECS e as práticas como componente curricular ocupam para os processos de formação e aproximação com a escola da Educação Básica, o que chamamos de “chão da sala de aula”. Esses espaços, concordando com Silva (2020), precisam ser garantidos nos cursos de licenciatura e possuem uma base legal que os asseguram. Outro ponto que é defendido pelo autor supracitado é que essa

relação com a sala de aula não deve ocorrer, apenas, ao final do curso. Isso porque, de certa forma, essa aproximação contribui para a constituição da identidade docente.

A aproximação com a realidade permite a construção de conhecimentos da docência (Scalabrin & Molinari, 2013). O estágio é compreendido, ainda conforme os autores anteriormente referenciados, como um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos graduandos, como um espaço que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de profissão e o ajuda a compreender a articulação teoria e prática. É, também, essencial para o desenvolvimento e permite a integração com a realidade social.

Para além disso, como evidenciado por Silva & Oliveira (2020), esses espaços permitem que o futuro docente se constitua como professor-pesquisador da própria prática; e isso se deve, sobretudo e também, por essa relação construída desde cedo com a realidade educacional, que permite o perceber de problemáticas que podem ser ampliadas e respondidas por meio da pesquisa científica. Nesse ínterim, concordando com Pimenta (1993, p. 63), “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

É importante considerar que o estágio supervisionado não se resume às vivências na escola. Entretanto, não descartamos a importância que essa relação com a escola ocupa, sobretudo para permear as demais atividades realizadas. Os encontros que ocorrem na universidade possibilitam “troca de experiências entre os estagiários, possibilitada pela professora universitária, momento em que aprendem a compartilhar, a escutar e a respeitar a opinião dos colegas, além de sugerirem atividades e ideias para os estágios uns dos outros.” (Iza *et al*, 2014, p. 15).

Durante este momento enriquecedor que é o estágio e pelas experiências que podem ser comunicadas entre os estagiários, é importante compreender que não existe um manual a ser seguido em sala de aula; são as particularidades das vivências que permitem ao futuro professor analisar o que é melhor para a sua turma. Serrazina (2018) também acredita que a formação de professores deve ajudar os futuros professores a desenvolverem autonomia, em vez de insistir em métodos e receitas aplicáveis na sala de aula. Para isso, ainda segundo a autora, o desenvolvimento só irá

levá-lo a alcançar essa autonomia se existir o tempo/momento para reflexão; algo que perpassa as atividades práticas, a análise das reflexões e teoria que está por trás das suas atividades e dos outros.

Nesse ínterim, Suzart & Silva (2020) asseveram que o estágio é a experiência do indivíduo com a futura profissão, permitindo perceber a prática e teoria como articuladas e indissociáveis. Para a formação da identidade docente, é importante considerar desde os primeiros contatos com a escola. Seguindo o mesmo raciocínio, Iza *et al* (2014, p.5) destacam que “a constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente.”.

## Resultados e Discussão

Os Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III, como revelado anteriormente, foram realizados nos anos finais do Ensino Fundamental. Durante parte desse período, deparamo-nos com o momento pandêmico, ocasionado pela pandemia da Covid-19. O estágio I foi o único, desses três, que aconteceu de forma presencial e antes da pandemia, em 2019.

As experiências oportunizadas em cada um foram completamente diferentes, tanto em relação à modalidade (presencial e online), como a rede de ensino (pública e privada). O primeiro estágio aconteceu na modalidade presencial, foi um estágio de observação e realizado em uma turma do 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Senhor do Bonfim. Já o segundo e o terceiro aconteceram de forma remota: o segundo em uma escola pública e o terceiro em escola particular. A escolha da escola particular se deu, sobretudo, pelo não retorno das atividades das demais escolas da rede pública no município, por conta da pandemia.

O Estágio I, o de observação, oportunizou-nos um primeiro contato com a escola. Até então, muitos dos estagiários não tinham feito essa aproximação com o espaço escolar, não enquanto professor em formação. Durante esse estágio, muitas problemáticas se revelavam: a falta de materiais didáticos na escola; a desestruturação do espaço físico; a falta de professores; a ausência de formação inicial, revelando

docentes atuando em Matemática com a licenciatura em outras áreas; a não percepção da escola como espaço continuado e permanente de formação; a metodologia utilizada pela professora supervisora, que percebia e apresentava uma Matemática a partir da repetição e memorização; a desmotivação dos alunos; a ausência dos pais no acompanhamento dos percursos de ensino e aprendizagem, entre outros.

Ao elencar essas diversas problemáticas, ainda no momento do estágio, fomos levados a pensar sistematicamente em elementos que nos auxiliassem a resolver essas questões [ou tentar, pelo menos]. Era necessário pensar, portanto e partindo do que evidenciaram Pimenta (2009; 2013) e Suzart & Silva (2020), que era importante tomarmos conhecimento dessas realidades e refletirmos sobre como agir a partir delas, pois estamos sendo formados [os alunos da licenciatura] para atuar a partir dessa realidade.

Muitas dessas questões revelaram-nos que várias das problemáticas percebidas na escola resultam da ausência de políticas públicas que pensem a Educação como um investimento importante. A ausência de material, a desestruturação do espaço físico da escola, a falta de formação inicial e continuada, por exemplo, são algumas delas. Quanto à falta de professores e ausência de formação, permitindo pessoas sem a licenciatura em Matemática atuarem na área:

Embora essa situação esteja muito distante de ser desejável, comumente, “é a única opção possível”, dadas as condições de trabalho e a política educacional de muitos municípios. Entendemos, partindo do que apresenta Shulman (2005), a importância de que o professor tenha, para sua prática, compreensão da estrutura da matéria ensinada e de sua organização pedagógica. No entanto, a reflexão parece desconhecida por alguns setores/gestores públicos, que trabalham sob a lógica de que “ter um professor que não seja da área é melhor do que não ter professor algum” (Correia & Silva, 2020, p. 06, grifos no original).

Outro exemplo seria: ao nos depararmos com a desmotivação dos alunos durante as aulas, algo que nos assustou naquele momento, fomos levados a entender os motivos, estudar e buscar respostas. Foi a partir daí que tivemos contato com o texto de D’Ambrósio (1993) e percebemos que os conteúdos matemáticos precisam ser apresentados como algo ligado à realidade do aluno e como espaço de descoberta. Ao aprofundar mais sobre isso e tendo a nossa realidade como pano de fundo,

conjecturamos que os estudantes precisam ser levados a refletir sobre a sua realidade e entender o papel que a Matemática ocupa nela. Foi aí que constatamos que algumas metodologias podem fazer com que os alunos sejam estimulados a valorizar esses saberes e sejam atraídos para realizar os processos de matematizar, isso com prazer.

A vivência do Estágio II também foi em uma escola pública. Porém, por conta do momento pandêmico, aconteceu de maneira remota. A partir de nossas observações e diagnóstico da realidade, para além do contato com a professora supervisora, buscamos a construção de um projeto de intervenção. Este realizado em um grupo com quatro estagiários e nascido de nossas observações do espaço escolar e das aulas de Matemática. Foi construído, portanto, para sanar possíveis dificuldades e problemáticas percebidas a partir de nosso olhar para as particularidades da turma.

Nesse sentido, ainda quanto ao projeto pensado para a turma de ECS II, as aulas foram preparadas para acontecer de forma remota e os links enviados através de um grupo da escola no aplicativo WhatsApp. A experiência não foi significada de forma positiva por nós estagiários, pois a frequência de pouquíssimos alunos nos desmotivava. A grande maioria dos estudantes matriculados, embora com equipamento e acesso à internet, escolheu não participar dos encontros.

Como apontado nas pesquisas de Correia & Silva (2022) e Magalhães e Silva (2023, no prelo), o período pandêmico e algumas narrativas produzidas nesse espaço, a exemplo das narrativas meméticas, revelaram muitos estudantes, os que tinham acesso e equipamentos, desmotivados com o formato de atividades remotas. Para além disso, também, tínhamos professores com sobrecarga de trabalho e sem formação para lidar com as questões que reverberaram da pandemia. Todo esse contexto pandêmico escancarou ainda mais as desigualdades sociais e educacionais em nosso país (Silva, 2021).

Já o Estágio III aconteceu em uma escola privada, onde foram realizadas oficinas online por uma equipe composta por seis estagiários. As oficinas foram produzidas com muita expectativa e de maneira criativa. Os resultados foram bastante positivos, pois os alunos participavam bastante dos momentos, chegavam curiosos para saber qual era a atividade programada para o dia e produziam tudo que era solicitado. Aqui, retomando o que evidenciamos durante o Estágio I, percebemos a importância que determinadas perspectivas metodológicas assumem no movimento



de aproximação do estudante com a Matemática, a exemplo da ludicidade (Silva, 2014).

Os momentos vivenciados durante os três estágios contribuíram bastante para a formação docente. Corroborando o que apresentam Silva & Oliveira (2020), é importante esse contato com as escolas para perceber as diversidades de perfis de estudantes e instituições escolares. O nosso olhar sistemático e de pesquisador pode contribuir no ampliar a perspectiva de intervenção frente a algumas questões.

Partindo de nossas experiências no ECS II e III, percebemos que grande parte dos alunos de escola pública, por problemáticas estruturais da sociedade e ausência de políticas públicas, não tem estímulo, incentivo, recursos materiais e, muitas vezes, acompanhamento dos pais em casa para seguir uma rotina de estudos. Algo diferente do que ocorre com alunos das escolas privadas.

Os conhecimentos construídos no ECS foram importantes para a formação e constituição da identidade profissional. Entendemos, a partir de nossa imersão na escola, que conhecer os conceitos e as fórmulas é importante, mas, além disso, é necessário saber como significar esses conceitos com os estudantes, mediando diferentes metodologias. Nesse interim, concordando com Serrazina (2018), entendemos que é colocando a “mão na massa”, ou melhor, “o pé na sala de aula”, que se fortalece ainda mais a formação e prática docente. Durante as práticas de estágio, surgiram diversos desafios que foram importantes para o nosso constituir-se professor.

As experiências vivenciadas e que serviram de base para esta pesquisa, por exemplo, levaram-nos a perceber a importância que o estágio tem para a formação de professores que ensinam Matemática. Partindo das contribuições de Suzart & Silva (2020), concluímos que os movimentos que aconteceram durante esse processo contribuíram positivamente para a formação de um perfil de professor-pesquisador. É na realidade da escola e de sua sala de aula que surge a busca de respostas de problemáticas, por meio da pesquisa.



## Considerações Finais

Este trabalho trouxe dados produzidos a partir das experiências vivenciadas durante os Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III, todos ocorridos ao longo dos anos de 2019 a 2021 e em escolas do Ensino Fundamental. Percebemos que as experiências vivenciadas contribuíram para a formação de uma professora-pesquisadora que olhará para a própria prática profissional de forma diferente, percebendo de forma mais sensível e fluida algumas problemáticas que fazem parte do contexto escolar.

As observações que resultaram nos diários de campo, os relatórios, os projetos de intervenção didático-pedagógicos vivenciados, a participação nos momentos de planejamento, a construção de sequências didáticas, à docência, o estudo de caso e outros foram momentos importantes durante o estágio e fortaleceram a nossa formação. A realidade escolar foi o elemento central que entrecruzou todas elas.

Ser professor na rede pública de ensino nem sempre será uma tarefa fácil. Sabemos que diversas problemáticas se agravam, sobretudo se analisarmos algumas conjunturas: falta de investimento, ausência de políticas públicas que pensem a permanência de estudantes, desvalorização do trabalho docente, etc.. O estágio, por sua vez, mostrou essa realidade e nos levou a pensar sobre como lidar com ela, buscando caminhos que apontem soluções, quando possível, e refletindo diretamente para o nosso fazer pedagógico e constituição da identidade docente.

É necessário reconhecermos a importância que o professor tem para os processos de ensino e aprendizagem. Pelas nossas experiências de estágio, portanto, foi visível a adesão de alguns professores a modelos de aula expositiva, em que a Matemática é vista desarticulada das inúmeras situações cotidianas dos estudantes. Por isso, portanto, advogamos para a necessidade de se direcionar o olhar para a formação continuada de professores, principalmente por perceber que muitos deles revelam dificuldade em inovar as suas aulas e explicar o conteúdo de uma maneira diferente.

## Referências

- Correia, V. C. P., & SILVA, A. J. N. D. (2020). O Estágio e a Formação do Professor de Matemática. *Revista Brasileira De Educação Básica*, 5, 1-8.
- Correia, V. C. P., & Silva, A. J. N. (2022). Ensinar matemática no contexto de pandemia da Covid-19: o que revelam narrativas meméticas?. 01. ed. Belém-PA: RFB Editora.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, 35, 20-29.
- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Neto, L. S., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & de Souza Neto, S. (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292.
- Magalhães, F. P., & Silva, A. J. N. (2023). Formação e práticas do professor de matemática no contexto de pandemia da Covid-19: o que revelam narrativas meméticas? *Cenas Educacionais (CEDU)*, no prelo.
- Muniz, C. A. (2008). *Gestar II- Matemática: caderno de teoria de prática 3*. Brasília: MEC.
- Pimenta, S. G. (2009). Formação de professores: identidade e saberes da docência. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 246.
- Pimenta, S. G. (2013). O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de pesquisa*, (94), 58-73.
- Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. C. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, 7(1), 1-12.
- Serrazina, L. (2002). A formação para o ensino da Matemática: perspectivas futuras. *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e*, (1º), 9-19.
- SILVA, A. J. N. D. (2014). A ludicidade no laboratório: considerações sobre a formação do futuro professor de matemática. *Curitiba: Editora CRV*.
- Silva, A. J. N. (2020). "Prática" e "Estágio Supervisionado" na formação de professores: o que revela um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB?. *Revista de Educação Matemática*, 17, e20034-e20034.
- Silva, A. J. N. (2021). PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA E OS DESAFIOS (IM) POSTOS PELO CONTEXTO PANDÊMICO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DO SEMIÁRIDO BAIANO. 1-5. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(1), 17-17.
- Silva, A. J. N., & de Oliveira, C. M. (2020). A pesquisa na formação do professor de matemática. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5, e020015-e020015.
- Suzart, L., & da Silva, A. J. N. (2020). O estágio supervisionado e o constituir-se professor de Matemática: "Ser ou não ser professor?". *Educação Básica Revista*, 6(1), 131-141.
- Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, 149-166.