

# PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE MATEMÁTICA<sup>1</sup>

## PERCEPTIONS OF DEGREE MATHEMATICS-TEACHING STUDENTS ON MATHEMATICS TEACHERS' TRAINING

Renata Cristina Geromel Meneghetti\*  
Miriam Silva Freitas Dias Oliveira\*\*

### RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as percepções iniciais e finais dos alunos de um curso de Licenciatura referentes ao estágio supervisionado de matemática, a fim de refletir sobre o papel que os estágios supervisionados desempenham na formação inicial de professores. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa; os dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados aplicados antes e após a realização do referido estágio supervisionado. Como resultado, obtivemos que para os licenciandos, o estágio supervisionado é um momento de extrema importância porque permite o contato com o ambiente escolar e com a parte prática do processo de ensino e aprendizagem. Eles salientaram ainda que as atividades de estágio no qual tiveram um papel mais ativo foram as mais significativas para suas formações.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado de Matemática. Licenciatura em Matemática. Futuro Professor. Percepções.

### ABSTRACT

This research aimed to investigate the initial and final perceptions of a degree mathematics-teaching students on Mathematics teachers' training and the role the (teachers') training plays in the early teacher education. The research followed a qualitative approach and the data were obtained through semi-structured questionnaires applied before and after the teachers' training. According to the students, the teachers' training is highly important since, it allows contact with the school environment and the practical part of the teaching and learning process. They pointed out that the activities in which they played a more active role were the most significant for their teachers' training-

**Keywords:** Mathematics Teachers' Training. Degree in Mathematics Teaching. Students. Perceptions.

---

<sup>1</sup> Uma versão preliminar e parcial deste trabalho foi apresentada VI SIPEM (VI Simpósio Internacional de Pesquisas de Educação Matemática), em novembro de 2015.

\* <sup>1</sup> Docente do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo. Profa. Colaboradora junto ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". [rcgm@icmc.usp.br](mailto:rcgm@icmc.usp.br)

\*\* Licenciada em Matemática pelo Instituto de Ciências Matemáticas e Computação Universidade de São Paulo. Professora II da rede de Caçapava, SP. [miriamsfd@yahoo.com.br](mailto:miriamsfd@yahoo.com.br)

## **Introdução**

Iniciamos este trabalho com a seguinte indagação: Que papel os estágios supervisionados desempenham na formação inicial de professores? Esta é uma questão que pode ser respondida por meio de diversas perspectivas, por exemplo, através da perspectiva teórica, ou ainda, das concepções de professores universitários, professores da Educação Básica, estagiários, etc.

De forma geral, a teoria tem destacado que os estágios supervisionados são importantes para a formação inicial dos professores, entretanto, sob a perspectiva dos próprios licenciandos, qual a percepção destes a respeito dos estágios supervisionados? Esta foi a principal questão investigada neste trabalho. Desta forma, nesta investigação buscamos identificar as percepções iniciais e finais de alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Exatas (com habilitação em Matemática) referentes aos estágios supervisionados efetuados em uma disciplina de Prática de Ensino, antes e após a realização dos mesmos. As percepções iniciais referem-se às expectativas dos alunos antes de realizarem os estágios; as percepções finais dizem respeito àquelas que se formaram após a realização dos estágios supervisionados, ou seja, após as vivências dos licenciandos em atividades relacionadas aos estágios supervisionados no ambiente escolar da escola básica. Com isso, visamos contribuir com pesquisas e reflexões sobre a relevância dos estágios supervisionados na formação inicial de professores de matemática.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 1 apresentamos os pressupostos teóricos referentes à formação inicial de professores e aos estágios supervisionados; na seção 2 descrevemos os sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados; a seção 3 destina-se à análise dos dados por nós produzidos; na seção 4 discutimos os resultados; e por fim, na seção 5, expomos nossas considerações finais.

### **1 Pressupostos Teóricos: sobre a formação inicial de professores e os estágios supervisionados**

Inicialmente, indagamos: O que é importante na formação de um professor? Esta é uma questão ampla que envolve diversos fatores, alguns dos quais apontaremos no que segue.

Tal como salientado em Albuquerque e Gontijo (2013, p. 79), a formação de professores deve oferecer “condições de apropriação de elementos que constituirão o saber docente” e isso vai muito além do domínio do conteúdo matemático.

Nessa direção, Llinares e Sanchez (1989) salientam que os cursos de formação de professores deveriam enfatizar não só a aquisição de conhecimento matemático, mas também a possibilidade de desenvolver experiências de ensino em que as crenças dos futuros professores de matemática viessem à tona e pudessem ser discutidas. Isto é importante porque, pois como enfatiza Santo (1993 apud CURY, 1999, p. 34) “[...] crenças permanentes podem ser desafiadas e começam a mudar quando é dada a oportunidade aos estudantes de controlarem suas próprias aprendizagens e construir uma compreensão da Matemática”.

Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) consideram necessária à preparação de professores autônomos uma formação que reconheça a natureza complexa e incerta do trabalho docente. Para isso, essas autoras defendem a construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor, por meio de sua própria reflexão. Também, para Nóvoa (1992, p. 25), essa formação “[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de uma formação participativa”.

Ao tratar da formação dos professores, Pimenta (2002) constata um distanciamento entre o processo de formação inicial e a realidade encontrada nas escolas. Por isso, a autora chama a atenção para um problema que há tempos se instaura no processo de formação de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, ou seja, entre a formação e o trabalho. Para a autora, a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

No entanto, ao se considerar e valorizar a prática docente é necessário também não se esquecer da teoria, sendo preciso considerar teoria e prática concomitantemente.

Nesse sentido, Ludke (1993), ao se reportar ao trabalho de Young (1990), destaca que a reflexão sobre a prática é uma base necessária, mas não suficiente para a formação de professores. Para este último autor, a falsa polarização entre teoria e prática está levando a uma visão do ensino bastante limitada, como uma atividade essencialmente prática, baseada em “habilidades” e “competências”, as quais podem ser adquiridas junto

a um educador experiente. Segundo ele, os formadores de professores precisam ter um claro entendimento de suas próprias prioridades e do papel da teoria, se não quiserem ficar cada vez mais vulneráveis a pressões externas, seja do governo, seja das escolas. Para o autor, “As disciplinas acadêmicas podem ser fontes importantes de teoria educacional, mas a tarefa dos professores formadores é capacitar os futuros e atuais professores a escolher e adaptar a teoria aos seus propósitos” (YOUNG, 1990, p. 19 apud LUDKE, 1993, p. 35-36).

Sob essa perspectiva e em relação à formação inicial de professores de matemática, Jaramillo e Fiorentini (1995) enfatizam faz-se importante contribuir com a formação de um professor de Matemática que integre, através de sua prática pedagógica, o conhecimento específico da Matemática (a história, os processos, os algoritmos, os conceitos e as aplicações); a Matemática escolar e as diferentes metodologias para a construção do saber matemático; que entenda a apropriação e compreensão da Matemática, por parte do sujeito que aprende (processos de meta-aprendizagem dos alunos); e que conheça as relações da Matemática com outros saberes específicos, científicos ou não. Mas, além disso, que seja consciente, na medida do possível, de suas próprias crenças e concepções.

Segundo Cury (1999), a literatura aponta para a influência das concepções dos professores sobre suas práticas e que mudanças nestas, se necessárias e desejadas, só serão possíveis a partir das reflexões desses professores sobre tais concepções e práticas. Para Ponte (1992) essas mudanças resultam da conjugação de muitos fatores, dentre eles, a necessidade de uma revalorização da função docente e, igualmente indispensável, o oferecimento de uma variedade de opções de formação, que sejam baseadas na prática, mas que também permitam aos professores falarem de suas novas ideias e experiências de ensino.

Nesse contexto, cabe-nos um questionamento: como são caracterizados os estágios supervisionados?

Primeiramente, evidenciamos que o estágio supervisionado é uma exigência definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) para os cursos de formação de professores, sendo uma das condições para obtenção de uma autorização para lecionar. A resolução CNE/CP 1/2002 estabelece um total de 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a ser realizado em escolas da Educação Básica e sob a supervisão da escola formadora, através de uma parceria entre esta última e a escola do campo de estágio.

Para Pimenta (2002) o estágio é um componente do currículo que se configura como uma atividade articuladora do curso no qual o estagiário se encontra matriculado. É uma atividade através da qual o profissional adquire experiência em como lidar com situações dentro de uma sala de aula, confrontando-a com o que foi visto durante o curso de formação, e assim, modificando sua prática profissional e acordo com a necessidade. Para essa autora, a finalidade principal do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará, devendo haver uma reflexão a partir dessa realidade.

Entende-se que o estágio supervisionado exerce sobre a formação inicial do professor um papel predominante; pois possibilita ao futuro professor uma contribuição teórico-prática, ou seja, tal como destacado por Albuquerque e Gontijo (2013), o estágio supervisionado constitui-se num espaço que oportuniza o confronto da teoria com prática, aspecto fundamental no trabalho pedagógico.

Segundo Jaramillo e Fiorentini (1995), é justamente neste momento de sua formação acadêmica que o licenciando começa a confrontar e problematizar a prática por ele vivenciada durante o estágio e o seu repertório de conhecimentos e ideias sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática, sobre a educação, a escola e o mundo. Assim, como enfatizado por Felício e Oliveira (2008), compreendemos que o estágio curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento relevante do processo de formação dos futuros professores.

Sommerhalder, Fernandes e Duarte (2016), ao analisarem os sentidos construídos por licenciandos em pedagogia, também enfatizam a necessidade de uma articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores e indicam que o estágio de docência oportunizou aos licenciandos de pedagogia conhecer, analisar e refletir sobre o contexto escolar e diversas práticas pedagógicas.

Por isso, compreende-se o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem, em que se faz necessária a inserção do futuro professor na realidade do cotidiano escolar para que o licenciando amplie seus conhecimentos enquanto docente a partir da prática e experiência dos profissionais da docência que já se encontram inseridos nas salas de aula. Desta forma, esses últimos autores também destacam que o movimento pendular entre os dois espaços (universidade e escola), alternando entre a situação de formação e a situação de trabalho, é de fundamental importância no processo da formação prática dos futuros professores. Os estágios supervisionados são, portanto, oportunidades de se vivenciar esse movimento.

A partir da análise de pesquisas brasileiras sobre os estágios supervisionados na licenciatura, Lopes et al. (2017) também salientam a importância dos estágios supervisionados na articulação entre escola e universidade, auxiliando na constituição da identidade docente e na compreensão da profissão. Ainda nessa direção, Barbosa e Lopes (2018) reforçam a importância dos estágios supervisionados como espaço formativo para diferentes tipos de saberes, entre os quais destacamos os saberes pedagógicos.

## **2 Apresentando os sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos**

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa de investigação e caracteriza-se como estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994). O caso refere-se a alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Exatas de uma universidade pública do estado de São Paulo<sup>2</sup>, que estavam cursando a disciplina de Prática de Ensino de Matemática, a qual tinha por objetivo abordar questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental e Médio e efetuar as atividades de estágios supervisionados junto às escolas desses níveis de ensino. O curso de Licenciatura em Ciências Exatas possibilita que o aluno, a partir do quinto semestre, escolha uma entre três possíveis habilitações: Matemática, Química ou Física, de modo que ele conclui o curso habilitado a lecionar ciências no ciclo II do Ensino Fundamental e também para lecionar na área de sua habilitação no Ensino Médio. Os alunos que estavam cursando a referida disciplina de Prática de Ensino de Matemática haviam feito a opção pela habilitação em Matemática em momento anterior à realização desta pesquisa.

De acordo com a grade curricular deste curso, no quinto e no sexto semestres é que se iniciam as atividades de estágios supervisionados, que ocorrem primeiro focando o ensino de ciências em duas disciplinas, obrigatórias a todos os alunos, denominadas Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências I e Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências II. Nos dois últimos semestres do curso é que o aluno efetua os estágios supervisionados específicos para a habilitação que escolheu.

Na ocasião em que os dados foram coletados, o currículo deste curso já havia passado por modificações visando atender ao Programa de Formação de Professores da instituição de ensino superior em questão, que estabeleceu diretrizes para os cursos de

---

<sup>2</sup> Trata-se de um curso interunidades, sob a responsabilidade de três departamentos desta instituição: o de matemática, o de física e o de química.

licenciatura desta instituição em consonância com as novas diretrizes curriculares para curso de formação de professores, entre as quais a resolução CNE/CP 2/2002<sup>3</sup>, a qual enfatiza a inserção dos licenciandos na prática docente desde o primeiro ano da licenciatura. Nesse sentido, a disciplina na qual os dados foram coletados - juntamente com outras sob responsabilidade do departamento de Matemática desta instituição<sup>4</sup> - já haviam passado por uma revisão de suas ementas no ano de 2008 visando atender a essas novas diretrizes, tais ementas passaram a vigorar neste curso a partir de janeiro de 2009<sup>5</sup>.

Em 2010, houve uma nova reformulação da grade curricular deste curso, que teve por objetivo transformar as disciplinas anuais em semestrais, modificando a nomenclatura de algumas disciplinas dentre elas a de Prática de Ensino de Matemática, que se subdividiu em duas disciplinas semestrais denominadas Estágios Supervisionados de Matemática I (voltada para do Ensino Fundamental) e Estágios Supervisionados de Matemática II (focando o Ensino Médio).

O levantamento de dados se deu com prévia autorização da professora dos licenciandos e dos participantes após esclarecimentos dos objetivos da pesquisa, e se deu por meio da aplicação de questionário (semiestruturado) em dois momentos: antes e após a realização dos estágios supervisionados. Optou-se por questões abertas para permitirem que os participantes expressassem seus pensamentos e reflexões com maior autonomia.

O questionário inicial tinha por propósito conhecer as concepções iniciais dos alunos referentes ao estágio supervisionado em Matemática, à sala de aula, ao mercado de trabalho e à formação inicial proporcionada pelo curso, antes da realização dos estágios supervisionados desta disciplina. Já no questionário final, as perguntas eram relativas à percepção de estágio supervisionado do licenciando após a realização do mesmo, a fim de analisar se ocorreram alterações em relação às suas concepções iniciais, além de questionamentos sobre como e onde se deu a realização do estágio e as contribuições deste para a formação profissional do licenciando.

Sete sujeitos, correspondentes aos alunos que cursavam a referida disciplina e presentes no dia da aplicação do questionário, responderam ao questionário inicial. Quanto ao segundo questionário, apenas quatro participaram, pois, em relação ao restante

---

<sup>3</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO: CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

<sup>4</sup> Incluem-se aqui também as disciplinas: Introdução aos Estudos da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; em ambas em suas ementas desde janeiro de 2009 também já haviam sido incorporadas horas de créditos trabalhos e de Práticas como Componentes Curriculares.

<sup>5</sup> Uma revisão das ementas das demais disciplinas sob a responsabilidade dos departamentos de Física e Química desta instituição ocorreu em 2010.

dos alunos, um abandonou a disciplina e dois não o entregaram no prazo estipulado, apesar dos vários contatos feitos para solicitar a entrega do mesmo. Assim, na parte final da análise, foram considerados apenas os quatro alunos que participaram dos dois momentos da pesquisa.

Foi realizada uma análise qualitativa das respostas dos participantes da seguinte maneira: num primeiro momento, foi realizada uma análise das respostas dos alunos, na qual se buscou por unidades de significados e depois se efetuou um agrupamento dessas por meio de convergências, procurando salientar os aspectos mais relevantes das respostas às questões de acordo com a visão da pesquisadora. Além disso, os dados ainda foram analisados interpretativamente dentro do contexto no qual eles se apresentaram. Somente para a primeira questão foi feita uma análise quantitativa por ser uma resposta pontual. Com o objetivo de facilitar a análise e as interpretações das informações e manter o sigilo, os licenciandos que participaram desta pesquisa foram denominados pelas letras C, D, E, I, J, L, M.

### **3 Análises dos questionários**

As perguntas contidas no questionário inicial tinham por finalidade conhecer a percepção inicial de estágio supervisionado do licenciando, ou seja, sua expectativa quanto aos estágios supervisionados, também sua perspectiva de futuro como professor e opinião sobre sua formação. Abaixo apresentamos uma análise deste questionário:

#### *Análise do Questionário Inicial*

A primeira pergunta indagava se o licenciando pretendia dar aulas ao finalizar o curso. Como era uma questão pontual, foi possível uma análise quantitativa, segundo a qual obtivemos como respostas:

Tabela 1: Análise quantitativa referente à primeira questão.

71,4% responderam sim (C, I, J, L, M)
14,3% não tinham uma posição definida (D)
14,3% responderam não (E)

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

Em relação a esta pergunta, os licenciandos responderam sim ou não sem apresentar justificativa, exceto o aluno cuja frase foi: “Já tive certeza disto, hoje não mais (ideia não descartada, estou repensando meus planos)” [licenciando D]. Ainda assim,

podemos perceber que a maioria dos licenciandos pretendia seguir carreira na profissão docente.

Para as demais questões, realizamos uma análise qualitativa das respostas, buscando por unidades de significados nas respostas dadas às questões e, na sequência, efetuamos um agrupamento das convergências e interpretamos os resultados embasados no referencial teórico por nós adotado.

A título de ilustração, abaixo apresentaremos trechos das falas dos sujeitos referentes à segunda pergunta, destacando em negrito o que é significativo. Na sequência, buscamos pelos agrupamentos das unidades de significados (convergências) e sintetizamos os resultados.

Quando indagamos sobre sua formação e se acreditavam estar preparados para serem “bons professores”, todos responderam que não estavam preparados (D, I, L, M) ou que não se consideravam preparados totalmente (C, E, J).

*“[...] Acho necessário **mais experiência** [...]” [licenciando C].*

*“Acredito que posso me tornar uma boa professora, mas não sei se neste momento já estou apta para isso” [licenciando D].*

*“[...] Um bom professor precisa **ter habilidades** [...] vejo que não me dou bem em me comunicar com outros, algo fundamental para ser um bom professor” [licenciando E].*

*“Em relação aos conteúdos a serem ensinados sim, mas **para enfrentar os problemas da Educação não**” [licenciando I].*

*“Não. Temos **muito embasamento teórico** [...] mas não temos **vivência do dia-a-dia** de um professor e suas dificuldades. Acredito que falta **contato com a sala de aula**, o que só vamos ter no fim do curso” [licenciando J].*

*“Em relação aos conteúdos necessários para a prática docente sim, mas com relação à **prática em si, não**” [licenciando L].*

*“[...] Preparada 100% não, mesmo porque o curso não nos dá total formação [...]” [licenciando M].*

Analisando os aspectos relatados, concluímos que todos os licenciandos não se julgam preparados para serem bons professores, por motivos que vão desde julgarem não possuírem habilidades necessárias a isto (E) até acharem que a sua formação se dará ao longo da carreira (M). Todavia, vemos que vários citam a falta de experiência prática no curso de licenciatura para lidarem com as situações diversas que encontrarão na sala de aula (C, I, J, L).

O mesmo procedimento foi utilizado na análise das demais questões, entretanto, a título de simplificação, para essas apresentamos diretamente uma síntese das convergências obtidas.

No que se refere às perspectivas quando ingressaram na licenciatura ao trabalho/carreira no futuro e quais fatores os influenciaram a escolher o curso, grande parte ressaltou que escolheu este curso buscando a carreira docente e continuam com esta perspectiva (C, D, M). Os demais não tinham esse mesmo objetivo, mas estavam alcançando seus propósitos, pois dois dos licenciandos buscavam apenas um diploma de ensino superior (E, I) e, por exemplo, o aluno E cumpria uma exigência da empresa onde trabalhava para assumir cargos superiores. Por fim, apenas um aluno colocou que suas expectativas iniciais não mudaram (L) e um aluno colocou que, ao ingressar no curso, buscava uma boa formação que lhe dessem condições de conseguir bons empregos e passar em concursos e hoje ele continua acreditando que a universidade lhe proporcionará isto (J).

Questionados sobre seus contatos com o ambiente escolar enquanto professores da educação básica, como foram estas experiências e quais as contribuições à sua formação percebemos que, apesar de alguns licenciandos já terem tido contatos diferenciados com o ambiente escolar - um deles já lecionava (D), outros já participaram ministrando aula em projetos como Escola da Família (M, L), que é um programa do Estado de São de Paulo que propõe aos finais de semana a abertura das escolas públicas estaduais para o desenvolvimento de ações socioeducativas para a comunidade local (SÃO PAULO, 2003) - para quatro deles o único contato com sala de aula acontecia nos trabalhos ou nos estágios supervisionados obrigatórios em disciplinas pedagógicas (C, E, I, J).

Quanto ao que eles compreendiam sobre estágio supervisionado as respostas foram semelhantes, eles consideraram o estágio como o momento dos alunos terem contato com o ambiente escolar e com as situações que se dão na sala de aula (D, J, L), momento de criar uma visão crítica do papel do professor e das situações de aula (D, C, I), oportunidade de estar neste ambiente na posição de futuro professor e em contato com a prática (D, J, L) e, principalmente, momento de confrontar a teoria vista na universidade com a prática nas escolas (E, J, M).

Quando indagados sobre as perspectivas com relação aos estágios supervisionados, obtivemos como resposta daqueles que já haviam realizado estágios supervisionados em outras disciplinas, que estes são essenciais na sua formação, sendo o

momento de grande aprendizagem e reflexão sobre o que acontece na sala de aula (I, M). O licenciando I colocou que os estágios o fizeram perceber que a educação é muito mais séria do que ele imaginava.

Já aqueles que ainda não haviam efetuado nenhum estágio obrigatório, de maneira geral, esperavam muita aprendizagem com o contato com a realidade da futura profissão e que o estágio proporcionaria experiência e preparo para o início da carreira docente (C, D, E, J, L).

ao serem questionados sobre se consideravam que o estágio supervisionado poderia contribuir para a sua formação, a grande maioria acreditava que a contribuição se daria pela oportunidade de conhecer a realidade na qual atuarão, preparando-os para as situações que acontecerão nesta realidade (D, J, M, C, E, L), já um dos licenciandos acreditava que a experiência vivida nos estágios lhe proporcionaria uma formação crítica (I). Logo, percebemos que os licenciandos esperavam com os estágios terem a oportunidade de conhecerem a realidade escolar, a fim de se sentirem mais preparados para ministrar suas aulas futuramente.

Por fim, quanto às perspectivas dos licenciandos em relação à sala de aula e sua futura profissão, obtivemos como respostas que eles estavam conscientes dos problemas educacionais atuais, principalmente quanto à indisciplina dos estudantes e não achavam que seria um trabalho fácil (C, J, M, I, L), houve até quem sentia receio da realidade que encontraria, visto as inúmeras situações negativas que escutavam sobre a profissão (E), mas a maioria colocou que, apesar disso, gosta da profissão e sente vontade de trabalhar e melhorar esta realidade (C, J, M, I, L). Um dos licenciandos destacou que sabe que encontrará na sala de aula a mesma diversidade encontrada na sociedade brasileira, uma heterogeneidade nos aspectos econômicos, sociais, religiosos e étnicos, além de alunos acostumados com as novas tecnologias e o dinamismo da sociedade atual (D).

### *Análise do Questionário Final*

Neste questionário, as perguntas foram relativas às percepções de estágio supervisionado dos licenciandos após eles terem realizado seu estágio, como e onde se deu esta realização e as contribuições do estágio na formação profissional deles. Por motivos já postos, apenas quatro questionários foram entregues para a análise final, a saber, foram os questionários dos alunos denominados por C, D, L e M. Segue uma análise a partir do referencial teórico adotado.

Para análise desse questionário adotou-se um procedimento análogo ao empregado na análise do questionário inicial. No que segue apresentamos uma síntese dos resultados.

A primeira pergunta indagou sobre onde e com quais professores o licenciando realizou seu estágio. Diante das respostas foi possível identificar que todos os alunos realizaram um semestre de estágio em escolas públicas e outro semestre em escolas particulares, além disso, todos acompanharam mais de um professor, aumentando a diversidade de contextos observados e vivenciados.

Na segunda pergunta indagamos sobre a compreensão sobre estágio do licenciando após realizá-lo. A partir das respostas apresentadas pelos licenciandos, percebemos que estas compreensões se assemelharam ao que foi colocado nas respostas do questionário inicial, ou seja, suas posições praticamente não se alteraram após a vivência do estágio curricular. Eles veem os estágios como o momento de conhecer as dúvidas dos alunos, as metodologias utilizadas pelos professores mais experientes, as dificuldades da profissão, entre outras situações cotidianas. Em suma, eles acreditam que seja uma oportunidade de se aproximarem da realidade escolar (C, D, M).

Quanto ao papel desempenhado no estágio supervisionado, percebemos que, de acordo com as colocações dos entrevistados, a função de todos os estagiários nas escolas particulares era passiva, resumindo-se em observação e na aplicação somente das regências obrigatórias. Já nas escolas públicas os alunos tiveram liberdade para exercer um papel mais ativo, por exemplo, como auxiliares do docente durante as aulas; além disso, dois deles tiveram a oportunidade de ministrar minicursos (C, L).

Perguntados sobre o motivo de terem tido um papel passivo durante a realização dos estágios e se houve negociação com os professores e coordenação escolar, dois alunos relataram que não encontraram espaço para negociação (C, M), outro licenciando citou a timidez dos alunos como obstáculo à participação dos estagiários (D). Já um dos licenciandos (L), considerou que a pergunta não se aplicava a ele, pois conseguiu uma boa participação, porém ele ressaltou que isso dependia do professor e da sala de aula.

Quanto às diretrizes passadas pelos professores tutores, os licenciandos colocaram que receberam como orientação que observassem o dia a dia escolar, anotassem o observado para comparar com as teorias estudadas (C, L, M); e ainda, que procurassem, se possível, ter um papel mais ativo durante os estágios, ficando à disposição dos professores para ajudá-los (C, L, M), eles adicionalmente receberam orientações na

preparação das regências obrigatórias e também quanto ao comportamento desejável, quanto à pontualidade, etc. (D, M).

Podemos notar que os direcionamentos passados aos alunos estagiários pelos professores tutores são bastante diversificados, contemplando desde as observações até a preparação das regências e postura na sala de aula.

Sobre as dificuldades encontradas para a realização do estágio, surpreendentemente, eles relataram que não encontraram dificuldade (C) ou encontraram apenas dificuldades burocráticas (D, L) e, somente um aluno colocou que sentiu dificuldades na preparação das regências (M).

Quando indagados sobre o que acharam do estágio realizado e as contribuições deste na sua formação docente, observamos que os alunos consideraram que os estágios foram importantes na sua formação enquanto futuro professor, na medida em que os aproximou de diferentes realidades escolares, aprimorando suas percepções nesta direção (C, D, M). Um dos licenciandos relatou que o estágio só serviu para que ele confirmasse que o ensino básico está realmente ruim (L). Alguns alunos ainda ressaltaram que as regências e os estágios, nos quais houve oportunidade de se ter um papel mais ativo foram mais significativos do que os estágios em que se teve somente observação de aula (L, M).

Isso reforça a importância de se oportunizar ao licenciando uma formação mais participativa, fator já preconizado por Nóvoa (1992).

Como aspectos positivos do estágio eles citaram a preparação das regências obrigatórias com auxílio do professor universitário (C, M) e o contato com a prática e a sala de aula (D, L, M). e como aspectos negativos relataram o número excessivo de horas de observação (L) e o estágio acontecer apenas no fim do curso (M).

Por fim, retomando uma pergunta feita no primeiro questionário, a saber, se eles consideravam estarem preparados para serem bons professores, os alunos relataram diferentes pontos de vista: dois dos licenciandos consideravam que estavam melhor preparados depois de cursar a disciplina de Prática de Ensino e realizarem o estágio supervisionado, pois ao menos conheceram as dificuldades que poderão futuramente encontrar (D, M) e os outros dois acharam que não estavam preparados, ou porque a faculdade não fornece preparação suficiente (L) ou porque um bom professor depende da experiência que só virá com o tempo, sendo o estágio apenas o começo deste processo (C).

Há assim, um reconhecimento por parte dos licenciandos da importância dos estágios supervisionados para o conhecimento da realidade escolar e início de experiência com a prática docente.

#### **4 Discussões dos resultados**

À luz do propósito deste trabalho, ao compararmos as respostas dos questionários iniciais e as respostas dos questionários finais, observamos que a percepção dos alunos quanto à importância do estágio em suas formações não se alterou, sobretudo em relação a acreditarem que o estágio é a oportunidade do futuro professor se aproximar da realidade escolar e estar em contato com este ambiente, agora, com uma postura de professor e não mais como aluno. Quanto à perspectiva que a maioria tinha antes de realizar seu estágio, de aprender com a inserção no ambiente escolar, esta parece ter sido consolidada, já que todos os alunos, após a realização do estágio, alegaram que foi um momento de suma importância na sua formação, à medida que conheceram diferentes realidades escolares e tiveram a oportunidade de aprimorar suas crenças sobre o ensino e a carreira.

Por fim, analisando as respostas para a questão que perguntava se os licenciandos se consideravam preparados para serem bons professores, a qual foi feita em ambos os questionários, percebemos que há uma diversidade de pensamentos nas respostas dadas, uma vez que, dois licenciandos alegaram que ainda não estão preparados, enquanto os outros dois apontaram que se sentem mais confiantes após a participação nos estágios, visto que este oportuniza conhecer o dia a dia e as dificuldades do cenário escolar.

Tais fatores corroboram com pesquisas, algumas das quais destacadas na parte teórica deste artigo, tais como Pimenta (2002); Sommerhalder, Fernandes e Duarte (2016), Lopes et al. (2017), que enfatizam a importância dos estágios na aproximação entre teoria e prática e entre universidade e escola, auxiliando na constituição da identidade docente e na compreensão da profissão.

#### **Considerações Finais**

Da análise efetuada podemos perceber que, antes e depois da realização dos estágios as percepções de estágio supervisionado dos licenciandos participantes foram semelhantes, pois eles concordaram que o estágio é muitas vezes o primeiro contato do

licenciando com a realidade escolar e oportuniza perceber a teoria na prática e refletir sobre a profissão docente. Por isso todos consideram que este momento é de suma importância nos cursos de licenciatura.

Quanto às perspectivas em relação ao estágio, os licenciandos esperavam um grande aprendizado por meio do contato com diferentes realidades escolares e alegaram que ao realizar o estágio realmente aprenderam muito com essa experiência, alguns ressaltaram ainda que o estágio tem tamanha importância na formação do futuro professor que deveria acontecer desde o começo do curso e não apenas no final.

Este fato vai ao encontro do posto por Pimenta e Lima (2004) de que o estágio tem que deixar de ser considerado apenas um apêndice do currículo e passar a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores, podendo permear todas as suas disciplinas, pois o estágio possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Apesar dessas considerações temos que reconhecer que os órgãos públicos que estabelecem as diretrizes curriculares para a formação professores, bem como as instituições de ensino superior têm se preocupado e agido cada vez mais na direção de criar meios para que o licenciando tenha um contato maior com a realidade escolar durante todo o processo de sua formação universitária<sup>6</sup>.

Os licenciandos relataram também que os estágios nos quais conseguiram oportunidades de participar como auxiliares dos professores ou com regências de aulas foram mais significativos para a formação deles, do que as horas de observação de aula. No entanto, eles também salientaram que nem sempre é possível ter um papel ativo, fato que ocorre principalmente nas escolas particulares.

Isso indica a necessidade e a importância da universidade e da escola buscar promover e ou incentivar uma participação cada vez maior do estagiário nas diversas atividades da sala de aula, a fim de enriquecer ainda mais a formação dos licenciandos.

Portanto, considerando as perspectivas iniciais e finais dos licenciandos quanto à realização dos estágios supervisionados, este artigo reforça a importância dos mesmos na formação inicial de professores, como uma atividade de extrema importância, porque permite o contato com o ambiente escolar e com a parte prática do processo de ensino e aprendizagem. Acrescenta-se ainda que para os licenciandos, as atividades de estágio no

---

<sup>6</sup> Haja vista as modificações na grade curricular deste curso comentadas na parte de procedimentos metodológicos deste trabalho.

qual eles puderam ter um papel mais ativo e participativo foram as mais significativas em suas formações.

### **Agradecimentos**

A autora agradece à Pró-reitoria de Graduação da USP - Programa Ensinar com Pesquisa, pelo apoio financeiro de parte desta pesquisa. Ainda agradece a todos que direta ou indiretamente participaram desta pesquisa.

### **Referências**

ALBUQUERQUE, L. C. de; GONTIJO, C. H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, p. 76-87, 2013. Disponível em: <[www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BARBOSA, C. P.; LOPES, C. E. O estágio supervisionado na licenciatura em matemática: um panorama das pesquisas brasileiras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais...** Paraná: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018, p. 1-12.

CURY, H. N. Concepções e crenças dos professores de matemática: pesquisas realizadas e significado dos termos utilizados. **Bolema** (Boletim de Educação Matemática), v. 12, n. 13, p. 29-43, 1999.

FELÍCIO, H. M. dos; OLIVEIRA, R. A. de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Revista Educar**, v. 32, p. 215-232, 2008.

JARAMILLO, D.; FIORENTINI, D. O ideário do futuro professor de matemática e sua (re)constituição, um programa de formação inicial de professores. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (CIAEM), 9., 2003, Blumenau. **Anais...** Santa Catarina, 2003, p. 1-20.

LLINARES, S.; SANCHES, V. Las creencias epistemológicas sobre la naturaliza de las matemáticas y su enseñanza y el proceso de llegar a ser um professor. **Revista de Educação**, v. 290, p. 389-406, 1989.

LISITA, V.; ROSA, D; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação de professores**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 107-127.

LOPES, A. R. L. V.; PAIVA, M. A. V.; PEREIRA, P. S.; POZEBON, S.; CEDRO, W.L. Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras. *Zetetiké*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 75-93, jan./abr. 2017.

LUDKE, M. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, *Ande*, v. 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: BROWN, M.; FERNANDES, D.; MATOS, J. F.; PONTE, J. P. (Orgs.). **Educação Matemática**: temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239.

SANTOS, V. M. P. The impact of an innovative mathematics content course on the beliefs of prospective elementary teachers. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Atlanta, GA, 1993.

SÃO PAULO. Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004. Disponível em: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v1/PEF/arquivos/Decreto%20n%C2%BA%2048.781%20-%20Programa%20Escola%20da%20Fam%3%ADlia.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SOMMERHALDER, A.; FERNANDES, J. R.; DUARTE, C. Estágio curricular supervisionado e a relação teoria e prática: sentidos construídos por licenciandos em Pedagogia. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro. v. 26, n. 52, p. 279-294, maio/ago. 2016.

YOUNG, M. F. D. Bridging the Theory/Practice Divide: na old problem in a new context. **Educational and Child Psychology**, v. 7, n. 3, p. 22-35, 1990.