

TRAJETÓRIAS DO PRIMEIRO ESTÁGIO: MOVIMENTOS FORMATIVOS DE UM EDUCADOR MATEMÁTICO

Eduardo Tavares Freire ¹
Luan Trindade de Brito ²
Gerson dos Santos Farias ³

MOVIMENTOS INICIAIS

Como professor em formação, carrego minhas próprias motivações e experiências que dão sentido ao que busco na minha formação profissional. Segundo (2020, Passeggi, p. 62), a pessoa em formação é concebida, ao mesmo tempo, “[...] como ator social e pesquisador de sua *própria experiência*. Como ato social, trata-se de contar e de refletir sobre seu percurso educativo; como pesquisador, de investigar, compreender e sistematizar os processos de formação”. Assim, o professor em formação é o pesquisador de suas próprias experiências, essas que participa das reflexões sobre sua prática, sobre o que ele vivencia no estágio.

Cada discente tem uma história que contribuiu para o interesse em se tornar professor de matemática. Histórias individuais que cada professor em formação traz e que o motiva e contribui para suas escolhas acadêmicas. Assim, as experiências anteriores ligam-se à formação. Nessa direção, o estágio é parte fundamental para adentrarmos no ser professor.

O componente de estágio supervisionado I é o primeiro passo, geralmente, realizado nos primeiros semestres do curso. “Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos” (Januário, 2008, p. 03).

Frente ao exposto, com nossa escrita temos como objetivo compreender as experiências de futuros professores de Matemática, matriculados no componente de estágio supervisionado I, no PL 2025.1, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), investigando o impacto do primeiro estágio na formação docente e os desafios enfrentados durante o processo.

¹ Graduando em Licenciatura em Matemática; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; eduardotav18@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/8148442334365175>;

² Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Bolsista Laboratório de Matemática UESB, Luanb33@gmail.com;

³ Doutorando em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat/INMA/UFMS). Professor do Curso de Licenciatura em Matemática e Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, E-mail: gerson.farias@uesb.edu.br).



Para isso, aplicamos questionários e realizamos as entrevistas narrativas com 6 futuros professores de matemática, regularmente matriculados no estágio supervisionado I. Vale destacar que eles cumpriram uma carga horária de 32 aulas de regência, 8 aulas de coparticipação e 8 aulas de observação, como também parte na universidade. Todos experienciaram as três etapas do estágio e concluíram toda a carga horária nas escolas. Assim, optamos pelas entrevistas por abrirem espaço para o entrevistador e o entrevistado dialogarem sobre as experiências vividas durante o estágio.

A REFLEXÃO NO ESTÁGIO E OS MOMENTOS ANTES DA REGÊNCIA

A reflexão sobre o estágio é fundamental para que o discente descubra seu perfil como professor e as etapas de observação, coparticipação e regência, fazem parte desse momento (Pimenta; Lima, 2006). Na observação, o professor visualiza as especificidades da turma, tornando possível o planejamento de formas para abordar os conteúdos, modificando o plano de aula de acordo com a realidade do estudante, permitindo elaborar a aula de acordo com as realidades. A observação nos traz o diagnóstico inicial sobre a turma, trazendo reflexões sobre quem são esses estudantes fora da escola? Quais são seus contextos sociais? Saber dos seus contextos sociais e sobre quem são os indivíduos, contribui para o processo de significação da aula de matemática, assim os exemplos podem atravessar os contextos e alcançar uma abordagem crítica.

A observação não se limita a olhar a sala, mas também a como o professor trabalha o conteúdo em sala de aula, a partir das múltiplas interações na sala de aula e fora dela. O que expõe a forma que o professor trabalha para nós, estagiários, que observamos, e aqui adentramos em entender que a observação é construtiva para melhor reflexão da futura prática na regência. Não é para tecer críticas vazias sobre a prática do professor, é importante produzir um olhar crítico, reflexivo e empático, pois a realidade da sala de aula e os contextos são mais extensos e complexos. E nós só estamos a poucos dias ali.

A coparticipação é a oportunidade de termos diálogos com os estudantes sobre o conteúdo, trabalhar junto com o professor e experienciar metodologias e, até mesmo, inspirar estratégias didático-pedagógicas. Assim, podemos, nessa etapa, adquirir métodos para exercer e trabalhar os conteúdos em sala, prever algumas possíveis dificuldades, tirar dúvidas dos estudantes, o que nos permite um caminho avaliativo da nossa própria prática, em que a troca de experiências forma novas reflexões sobre a identidade profissional (Pimenta; Lima, 2006).

Seguindo essas reflexões a respeito do campo emocional, podemos pensar na sensibilização e nos valores que associamos às realidades dos estudantes. Compartilhar a visão e o papel social do professor, conhecer os estudantes e entender suas realidades, e a do professor que ali trabalha. É a oportunidade de pesquisar e entender como é o *ser professor*.



As Etapas do Estágio

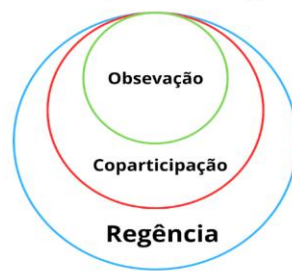


Imagem 1, Fonte Autor.

A figura acima é ilustrativa e tem como objetivo apresentar as etapas do estágio, de forma que a observação e a coparticipação participam juntas da regência. A regência começa pela observação que se expande para coparticipação até chegar à junção de todas. Assim, refletir sobre as experiências do estágio, requer experienciar também e ter um horizonte semelhante ao do entrevistado; assim, muitas perguntas são motivadas pelas reflexões do pesquisador a respeito do que foi experienciado junto aos colegas na disciplina de estágio. Por isso, recorreremos a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, tendo em vista que falar do outro é falar de nós como (futuros) professores de matemática.

O QUE DIZEM OS FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE O PRIMEIRO ESTÁGIO?

Ressaltamos que analisamos algumas perguntas das entrevistas, em específico as que instigam as primeiras percepções do estágio e da identidade profissional do professor, ficando em aberto algumas discussões mais aprofundadas em tópicos mais específicos para futuros trabalhos. A primeira pergunta foi: “Por que você optou em se tornar professor de matemática?”.

*E aí eu sempre quis **fazer algo que fosse importante**, sabe? Aí eu comecei a olhar pra mim assim, e pensar no que foi **importante na minha vida**? Porque sempre tinha algum **professor envolvido nisso**. Aí eu falei, pô, ser professor deve ser legal (Futura Professora 1, grifo nosso).* Aqui é retratado como a identidade profissional pode ser motivada por nossos professores, sendo que o professor tem um papel social, e na fala da entrevistada, a figura do professor é um expoente de transformação social. Ainda sobre isso, notamos na fala do Futuro Professor 3:

*Acho que **sempre gostei do contexto** escolar, aí juntei a escola com o conteúdo que eu mais gostava, **a matemática sempre chamou mais minha atenção**. Desde o fundamental eu tinha o interesse (Futuro Professor 3, grifo nosso).* O desejo pela carreira profissional de professor também pode ser motivado pelo conteúdo que será ensinado. Ou pela satisfação de estar no ambiente profissional, e isso é refletido na escolha pelo curso de licenciatura em matemática.



*Cara é uma **pergunta muito difícil** de ser respondida, a priori **eu não queria ser professor**, eu entrei no curso de licenciatura de matemática porque era **mais próximo da minha cidade**. Mas com o tempo percebi que era a melhor opção principalmente pela questão do emprego, você ser licenciado em matemática tem mais oportunidades do que ser bacharelado (Futuro Professor 2, grifo nosso). A escolha de ser professor em cada individualidade, pode não ser direta, o desejo pode ser construído por inúmeras necessidades.*

Imergindo mais nas expectativas docentes, a segunda e a terceira pergunta nos trazem reflexões sobre o que era esperado pelos professores em formação: Como você descreveria suas expectativas e medos antes de iniciar o estágio? E após essa pergunta: Você já se vê como professor? (Se identifica como professor?) O que mudou na sua percepção desde o início do curso?

*Tipo assim, uma fala que ficou muito para mim, que foi de um discente que já se formou, que **o estágio 1 era a disciplina que ia filtrar o curso**, pois o curso é de licenciatura e muitos entram focados em matemática, e esquecem a licenciatura e quando entram falam “**meu Deus eu tenho que seguir a área de licenciatura? esse estágio é mais três?**” Então a pessoa pode acabar já desistindo, e essa fala faz sentido, até o terceiro semestre a gente foca muito mais na parte técnica (Futuro Professor 4, grifo nosso). Aqui é visível como permeia o pensamento do estágio como sendo a etapa em que nos tornamos professores, e que precisamos refletir se a identidade do professor está sendo movimentada antes do estágio. Tendo as referências e os professores do curso, como exemplos de possíveis didáticas ou práticas, experiências no PIBID ou em extensão, minicursos, dentre outras. Sobre isso, vale destacar que “[...] com o passar do tempo, os licenciandos passam por uma transformação desses sentimentos e começam a se ver enquanto professores. Essas mudanças começam, possivelmente, a partir das conversas com os colegas, das leituras e discussões em sala de aula” (Januário, 2008, p. 2).*

*Eu tinha **medo de não controlar a sala de aula, tinha falta de expectativa**, pois os estudantes poderiam **me estressar**. Esperava que eles fossem desinteressados (Futura Professora 5, grifo nosso). A etapa da observação mostra-se importante quando falamos de medos ou anseios. Conhecer a turma facilita entender como é o comportamento dos estudantes. Não só observamos o professor, mas a turma e como eles se comportam ou expressam quando estão assistindo às aulas, e isso, certamente, nos ajudará na tratativa da variável controle.*

*Sobre o medo... é por que ao menos para mim eu não tinha experiência em sala de aula, outros colegas tinham mas eu não, ia ser a primeira vez. Eu optei por ficar sozinho na regência, e eu ficava me perguntando, **será que consigo controlar a turma, esse era meu medo** (Futuro Professor 4, grifo nosso). Medo e anseios, e expectativas vem antes do primeiro contato da observação, o sentimento faz parte do movimento da identidade profissional e as falas evidenciam isso. Sobre isso, Cyrino et al. (2025, p. 16) nos diz que “A empatia vai além da capacidade de se*



identificar, de sentir a emoção do outro, de entendê-lo, envolve nossa ação como educadores, uma ação pelo outro e com o outro, que reverbera nossa solidariedade e compromisso político”.

*Ainda não me vejo como professora, **ainda me vejo como alguém que pode se tornar professora.** Que ainda precisa de **experiências**, ainda não é suficiente (Futura Professora 5, grifo nosso). Se eu me identifico como professor? É algo que vem naturalmente eu acho... eu ainda não me vejo como professor, preciso aprender a dar aula, eu não sei dar aula ainda apesar do estágio 1, eu sinto que não sei ainda... **Eu penso em um professor ainda em formação** (Futuro Professor 2, grifo nosso). Tem... uma diferença aí, a gente fala professor, mas é **diferente do professor formado, estamos no processo de formação ainda.** A gente não é professor ainda, mas estamos no processo de se tornar professor. Só os estágios não são suficientes, **a formação é contínua.** Mas ainda acredito que é difícil de determinar isso, não é só a graduação (Futuro Professor 4, grifo nosso).*

Algumas das falas evidenciam as palavras dos futuros professores, durante as etapas do estágio 1, que ainda não definem a forma que irão conduzir os outros estágios. Isso nos mostra que o movimento da identidade profissional, pode ser capaz de mudar a ideia de como eles irão produzir suas aulas, como também influenciá-los em suas condutas, valores, crenças e concepções sobre o ensino de matemática. Ou seja, [...] é nesse emaranhado que a identidade profissional forma-se, a partir de cada uma das experiências que perpassam o sentido da docência para o sujeito, que traz consigo representações do que é ser professor” (Farias, 2022, p. 129) e “[...] que, agora, experimenta o processo de se tornar professor, que constrói e reconstrói sua identidade” (Farias, 2022, p. 129).

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa, ao ouvir as narrativas de professores em formação, revela o estágio supervisionado I como um rito de passagem fundamental, muito além de uma mera formalidade curricular. Ele atua como um poderoso catalisador na construção da identidade profissional, provocando um confronto essencial entre a teoria-prática e a realidade complexa da sala de aula. Os relatos mostram que a identidade do ser professor é um processo contínuo e não um estado final. As motivações para a carreira são plurais, desde desejos influenciados por modelos docentes até escolhas pragmáticas que se transformam ou não em paixão pela profissão docente. As etapas de observação e coparticipação mostraram-se cruciais, funcionando como um período de diagnóstico e reflexão que permite adaptar a prática às realidades dos estudantes, nos preparando para o exercício da regência.

Os medos expressos como “o controle de turma e a insegurança inicial”, evidenciam a seriedade com que os estagiários encaram seu futuro. A superação desses desafios durante a regência é vital para o amadurecimento. Contudo, a conclusão do estágio não consolida uma



identidade pronta; predomina a percepção de "professor em formação", sujeito de uma jornada de aprendizado contínuo. Por fim, o estágio funciona como um espelho que reflete potencialidades e fragilidades, incentivando uma postura investigativa, crítica, reflexiva e política da profissão docente. Escutar as vozes das experiências é essencial para formar profissionais críticos e empáticos, preparados para os desafios da educação matemática do nosso país.

REFERÊNCIAS

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade et al. Processos formativos de professores que ensinam matemática e perspectivas para/de aprendizagem e identidade profissional docente. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 39, p. e240067, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/BnGV8nYpjDgpdjGY3xRrkx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

FARIAS, Gerson dos Santos. **Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL**. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Matemática, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4523>. Acesso em 05 mar 2015.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA**, 2, 2008, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES**. Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 4 set. 2025.

