

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: OS  
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E AS HISTÓRIAS DE VIDA**  
*INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF MATHEMATICS: SUPERVISED THE  
STAGES AND LIFE STORIES*

Fabrício Monte Freitas  
[fmfreitas86@hotmail.com](mailto:fmfreitas86@hotmail.com)

João Alberto da Silva  
[joaopiaget@gmail.com](mailto:joaopiaget@gmail.com)

Ricardo Rios Oliveira  
[rickyrios4@hotmail.com](mailto:rickyrios4@hotmail.com)

### **Resumo**

Muitos alunos da licenciatura em Matemática têm ingressado no curso sem qualquer experiência de ensino em sala de aula. Para estes estudantes, o primeiro momento de exercício da docência se dá durante o estágio supervisionado. Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de refletir a respeito da influência das práticas docentes durante a formação inicial dos professores que nunca haviam entrado em sala de aula antes do estágio. Utilizamos a metodologia das Histórias de Vida para produzir uma escrita cooperativa que evidenciou as principais marcas deixadas pelo estágio na constituição da professoralidade dos sujeitos entrevistados. Identificamos que a consciência do inacabamento, a aquisição dos saberes de experiência e a construção da identidade são marcas que surgem durante este momento de constituição do ser professor.

**Palavras-chave:** Educação matemática. Formação de professores. Estágios supervisionados.

### **Introdução**

Diversos autores têm investigado a constituição dos saberes docentes (CUNHA, 2006; TARDIF, 2002, PERRENOUD, 2000). De maneira geral, todos concordam que a professoralidade se estabelece através de múltiplas fontes, que extrapolam as aprendizagens teóricas realizadas durante os cursos de formação.

Tardiff (2002) e Cunha (2006) nos falam de um saber de experiência, isto é, de um conjunto de aprendizagens que surgem da própria ação do docente na sala de aula. Nesse sentido, o objetivo deste texto é analisar a influência que o exercício da docência durante o curso de graduação exerce na formação inicial do professor de matemática.

Segundo Lima (2001, p. 47), “a prática sempre esteve presente na formação do professor”, seja pela observação, imitação de bons modelos ou participação em contextos escolares. Pode-se notar que a profissão-professor é, também, um acúmulo de saberes das experiências dos anos em que se foi aluno, pois, desde as primeiras séries, temos a noção da presença e da ação do professor em aula. Quando estudantes, analisamos atitudes, métodos, práticas e, mesmo que inconscientemente, apreendemos os diferentes estilos metodológicos aos quais estamos submetidos. Em grupos, muitas vezes, os alunos discutem as diferenças observadas entre a aula de um professor para a de outro. Avaliam o que é bom e o que é ruim. Naquele momento, estão criando um perfil de professor que lhes parece mais agradável e eficiente para, baseados nisso, formar o perfil do professor que gostariam de ser.

No caso do Brasil, há cerca de 20 ou 30 anos, os professores que procuravam cursos de nível superior eram leigos ou já formados em cursos de magistério de nível médio, isto é, já tinham experiências práticas ao chegarem à universidade. Diferentemente, na contemporaneidade, a docência tem assumido um caráter mais técnico e vem sendo uma opção de jovens que nunca trabalharam antes em sala de aula. Esse tipo de sujeito tem mostrado um novo perfil de aluno que chega às licenciaturas: o que procura se qualificar antes de entrar na escola. Para estes futuros professores, o estágio constitui-se como o primeiro momento de exercício da função docente. Ele torna-se um momento ímpar de aprendizagens e de constituição dos saberes de experiência.

Encontramos muitos estudos a respeito das práticas de ensino e estágios curriculares (FREIRE, 2001; LIMA, 2001; PERRENOUD, 2000). Na maior parte, as análises são realizadas **sobre** a formação dos professores e não **para** a formação de professores. Optamos por direcionar nossa pesquisa no sentido de contribuir com a qualificação dos estágios docentes através de uma perspectiva de acolhida. Para isso, não podíamos abordar o objeto de estudo sob o olhar do pesquisador acadêmico, no qual o investigador tem mais conhecimento do que o professor em formação. Procuramos nos apropriar dos saberes de experiência dos estagiários a fim de dar-lhes voz e vez em um texto acadêmico compartilhado.

Nesse sentido, estabelecemos uma relação de parceria na escrita. Convidamos professores da área de matemática, que não tiveram outra experiência docente além da realizada durante o curso de formação inicial, para que relatassem suas experiências de estágio e as marcas oriundas deste momento de formação prática. Consideramos estes relatos importantes instrumentos de reflexão para os formadores de professores. Eles demonstram os movimentos subjetivos dos estagiários, as emoções envolvidas, o que é identificado como carência do curso de formação, as dificuldades interpostas pela ação prática e os êxitos obtidos.

### **As histórias de vida como ferramenta metodológica**

O método de pesquisa chamado de História de Vida ou Narrativas de Vida tem sido muito utilizado atualmente. Ele se desenrola de maneira que os participantes da pesquisa elaboram, escrevem, contam ou retratam suas trajetórias de vida a respeito do tema proposto a fim de que o pesquisador possa realizar sua análise de dados. Em alguns casos, o primeiro diagnóstico é feito com o auxílio dos próprios entrevistados (SPINDOLA & SANTOS, 2003). Podemos ainda dizer que as vivências de cada um determinam suas reações, curiosidades, interesses, entre outras, mostrando que as características individuais dos alunos dependem de suas histórias de vida (LORENZATO, 2006).

Encontramos em Pineau (2006) a informação de que existem três períodos nos quais podemos dizer que se destaca esta prática metodológica: (1) os anos 80, nos quais houve um período de surgimento dos estudos baseados em histórias de vida; (2) os anos 90, período no qual, com um número mais expressivo de trabalhos relacionados, tornou-se inevitável o surgimento de fundações e associações nas quais as estratégias eram discutidas de forma mais acentuada; (3) os anos 2000, nos quais tivemos o primeiro diploma universitário com história de vida e as primeiras revistas especializadas neste assunto.

Para este estudo pensamos em uma abordagem que construísse um vínculo de colaboração e cooperação entre pesquisadores e sujeitos pesquisados, isto é, não podemos definir muito corretamente quem é autor/pesquisador e quem é sujeito/pesquisado. Na perspectiva da acolhida aos participantes, parte dos textos que seguem foram redigidos pelos próprios. Após a primeira escrita, os relatos foram discutidos em conjunto e aprofundados, organizados e reapresentados. Nesse sentido, a História de Vida nos parece um método adequado para nossos objetivos, pois de maneira semelhante a outros estudos que empregam essa abordagem (JOSSO, 1999; PINEAU, 2006; SPINDOLA & SANTOS, 2003), gostaríamos de apreender os saberes de experiência e as marcas subjetivas que foram construídas durante os estágios dos professores em formação. A proposta é que este trabalho de reflexão constitua-se também, para os participantes, como um instante de autoformação e de constituição de uma postura de um professor investigador e reflexivo sobre a sua própria prática (SILVA, 2007).

Durante a coleta dos depoimentos, os professores-autores haviam concluído a cerca de um ano o seu curso de licenciatura em matemática, sem ainda estarem inseridos no mundo da escola. O estágio configurou-se como a maior ocasião de exercício da docência. Dada a importância que esse momento assume na constituição da identidade desses professores em formação inicial, entendemos que a melhor maneira para abordá-los seria acolher este saber de experiência como uma singularidade e um conhecimento válido e importante.

Evidentemente, muitos aspectos relevantes para um pesquisador não são abordados. Estas pseudo-ausências mostram que o esperado pelo investigador pode não permanecer após a experiência do estágio, ainda que o inesperado possa surgir como marca indelével. Caso o leitor sinta a falta de um comentário, aquilo que está ausente assim o é em função de não ter se constituído, no caso dos sujeitos em evidência, como um fato que merecesse um retorno em suas memórias.

### **Contexto de realização dos estágios**

A formação dos participantes da pesquisa ocorreu em um curso de Licenciatura em Matemática, de uma universidade privada, com duração de quatro anos, composto por oito semestres. Durante o curso, nos primeiros quatro semestres, frequentaram disciplinas que abordaram, quase que exclusivamente, conteúdos de matemática aplicada ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A outra metade do curso foi distribuída entre disciplinas mais aprofundadas, com nível de complexidade maior, que envolviam cálculo e álgebra, mescladas com disciplinas de metodologia e laboratório. A partir do 5º semestre começaram os ensaios de docência. Os primeiros são práticas de ensino ainda dentro da universidade. No último ano de curso os estágios são aplicados em escolas vinculadas ou parceiras, sendo, no primeiro semestre do ano letivo, no Ensino Fundamental e, no segundo semestre, no Ensino Médio.

## **Primeiro relato de experiência: um professor de matemática navegando pelo campo das incertezas**

Meu relato de experiência aborda tópicos importantes relacionados com a vivência obtida por ocasião do estágio desenvolvido no decorrer do curso. Espero que, ao relatar um pouco das experiências, possa ajudá-los a situar algumas dúvidas que temos quando aluno do curso de graduação.

Fiz dois estágios, sendo o primeiro em uma turma de Ensino Fundamental e o segundo em uma turma no Ensino Médio. O estágio feito no Ensino Fundamental ocorreu com uma turma de 8ª série de uma escola pequena, localizada na região central da cidade de Pelotas. Havia dificuldade em organizar os alunos, por causa do tamanho da sala. A escola possuía uma biblioteca de pouca extensão, além de não ter instalações para prática do desporto, que era realizada em outro local. A turma tinha 26 alunos com idades entre 13 a 16 anos. O nível social era equivalente e o desempenho geral era considerado normal, o que os tornava uma turma homogênea.

O início desse estágio foi um misto de sensações, pois seria a primeira vez que eu entraria em uma sala de aula como professor da disciplina de matemática. Senti-me **estranho**<sup>1</sup> nos primeiros dias. Tive que me acostumar com aquela **nova versão**, do aluno-professor, pois eu era estagiário em fase de formação, formando alunos.

A professora titular foi muita acolhedora e receptiva, deixando-me à vontade para trabalhar com a turma. Ela passou-me algumas informações, tais como o conteúdo que iria trabalhar e os tipos de avaliação. Disse que eu poderia propor diferentes formas de avaliar, sendo que a escola exigia pelo menos duas notas. Caberia a mim escolher quais utilizar, podendo ser trabalho, prova escrita ou avaliação por comportamento.

A escola ofereceu suporte, deixando-me livre para tomar decisões sobre o comportamento adequado em relação aos alunos mais inquietos. Isto deixou-me bastante **seguro**. A coordenadora pedagógica colocou-me a par das condições de trabalho da escola. Entregou uma folha com algumas regras voltadas para o aluno, tais como a proibição em sala de aula do uso do celular, boné, mp3, entre outras.

A minha atuação como professor à frente da turma foi boa. O conteúdo trabalhado era relativamente tranquilo, sob o meu ponto de vista, mas para eles tratava-se de um problema. Foram trabalhados sistemas de medidas, transformações, áreas e afins. Os alunos tinham grande dificuldade de interpretação e um pouco de preguiça para ler os enunciados propostos pelos problemas. Fiz esta constatação quando ia à classe tirar dúvidas. Em alguns momentos parecia que eu estava falando **outra língua**. Procurei usar exemplos práticos. Trabalhei com exercícios relacionados ao dia-a-dia. Levei figuras geométricas para que eles tivessem melhor compreensão do que era pedido. Usei jogos e desafios relacionados ao conteúdo desenvolvido. Enfim, percebi que eles tinham dificuldades em conteúdos de séries anteriores, mas como a professora titular já havia feito uma sondagem sobre o ano anterior, não me ocupei em questionar os conhecimentos prévios deles.

Realizei duas provas e o índice de reprovação demonstrou-se alto em ambas as avaliações. Foi um momento **horrível** para mim, pois a reprovação deles confirmou a minha expectativa de que eles realmente não estavam compreendendo aquilo que havia ensinado. Senti-me **impotente** ao ver os resultados. Conversei com a professora titular. Expliquei a situação e o que eu vinha desenvolvendo. Ela tranquilizou-me dizendo que as atividades propostas não estavam erradas. Resolvemos, então, realizar um trabalho

---

<sup>1</sup> Optamos por grafar alguns dos momentos dos relatos para auxiliar os leitores a identificar os indicadores que utilizamos na construção das categorias.

em grupo para que os alunos pudessem trocar informações e com a ajuda mútua melhorassem seus desempenhos.

Desde o começo eu adotei um sistema de avaliação por caderno, o qual havia visto pela primeira vez **quando fui aluno** do 3º ano do 2º grau. Naquela experiência, a professora, ao final de cada bimestre, atribuía um ponto na média para aqueles que tivessem o caderno completo. Achei interessante fazer o mesmo, pois lembro que funcionou bem. Nunca tive meu caderno tão completo e notas tão boas quanto às obtidas com essa professora.

O segundo estágio ocorreu em uma escola bem maior, com infra-estrutura mais adequada. Nesse caso até a relação com direção e coordenação eram mais difíceis, pois em uma escola muito grande eu não conseguia ter a mesma proximidade como na anterior. Tive contato apenas com a professora titular, a qual forneceu-me todas as coordenadas sobre a turma, os procedimentos, as avaliações, o livro que vinha trabalhando, o conteúdo curricular, entre outros.

A turma tinha 23 alunos, com idades entre 16 e 19 anos. Ela era praticamente dividida em três níveis de comportamento: os alunos quietos com mais dificuldade; os quietos atinados, que estudavam mais e em grupo; e os inquietos, mas que surpreenderam, pois tiveram bons desempenhos em suas avaliações, provando que nem sempre os estudantes extrovertidos/agitados são os dispersos.

Nesse estágio tive desafios maiores, pois trabalhei um **conteúdo** no qual eu possuía dificuldade, pelo fato de não ter aprendido corretamente na faculdade. Então, percebi a **carência** do meu ensino, da minha preparação. Entre os estágios que desenvolvi, destaco dois fatos importantes: no primeiro, o trabalho desenvolveu-se em turmas do Ensino Fundamental, com conteúdos mais fáceis; no segundo estágio, no Ensino Médio, com conteúdos muito mais complexos. Houve a necessidade de mais informações, todavia, na faculdade, cursei uma única cadeira relacionada ao conteúdo de Ensino Fundamental. Diferentemente, tive em torno de seis cadeiras com estudos direcionados para o conteúdo de Ensino Médio.

Quanto ao acompanhamento, a função da supervisora de estágio foi estritamente avaliadora. Ela tinha um roteiro pronto para nós estagiários. Tínhamos que ter os planos de aula impecáveis e aplicar o lúdico. A supervisão ofereceu maior atenção ao fato de eu ter meus planos de aula todos feitos e de forma correta. **Pressentia** que a preocupação dela era apenas em avaliar mais a parte estrutural dos planos de aula do que propriamente meus métodos de ensino. O lúdico é importante, mas não tivemos atividades com **aplicabilidade** para Ensino Médio, apenas para o Ensino Fundamental. Claro que não poderia realizar o mesmo trabalho com diferentes níveis de ensino, tanto que não o fiz, e fui cobrado por isso.

Pergunto-me, para que **serve** realmente o estágio? Apenas para desenvolver conteúdos pré-definidos e avaliar? Para saber como fazer um plano de aula? Apesar de não ter tido problema com o desempenho das turmas, que de passagem foram muito boas, particularmente, me senti **limitado ao conteúdo** aplicado. Não me sentia seguro para desenvolvê-lo e afirmo que no conteúdo trabalhado com a turma do 3º ano **fui aprendendo** durante meu estágio com eles, pois confesso não ter aprendido dentro da faculdade.

Concluindo minhas experiências, posso dizer que foram todas válidas. Aprendi que **nunca** estamos preparados. Percebi que meus professores também não estavam preparados para ensinar-me e vi que temos uma necessidade muito grande de buscar, inovar, contextualizar, pré-avaliar os alunos, para então trabalhar melhor o conteúdo.

## Segundo relato de experiência: um professor em busca da identidade

O presente texto tem por finalidade a descrição das experiências vividas por mim durante o estágio supervisionado em uma turma de Ensino Médio, como condição necessária para obter o título de Licenciado em Matemática. A atividade foi realizada na cidade de Pelotas, no turno da manhã, em uma turma de segundo semestre de uma escola técnica com Ensino Médio integrado. A turma era composta por 34 alunos, sendo que 10 alunos estavam cursando na modalidade de dependência, por terem reprovado no semestre anterior.

A escola possui uma estrutura física de grande porte, com uma biblioteca ampla, grande acervo de livros e espaço para estudo. Possui um ginásio poliesportivo coberto, duas quadras poliesportivas descobertas (na época da aplicação, hoje já cobertas), uma quadra de futebol de sete e pista de atletismo, salas ambientes com computadores para os alunos, elevador para portadores de necessidades especiais, gráfica, além de diversas atividades extraclasse. A sala de aula onde o estágio foi realizado tinha um tamanho excelente para o número de alunos. Possuía cadeiras e mesas, dois quadros verdes já quadriculados, um palanque, um projetor de mídia, um computador, um aparelho de DVD e um aparelho de som. Tudo em pleno funcionamento e ótimo estado de conservação.

O nível social dos alunos da turma era bastante heterogêneo. Percebi que alguns possuíam melhores condições sociais/econômicas que outros. Acredito que nenhum trabalhava. O nível de conhecimento dos alunos era, em sua maioria, bastante elevado, pois para ingressarem nesta escola passavam por um processo seletivo bastante concorrido. A faixa etária era bastante homogênea, todos possuíam idades entre 15 e 17 anos, o que facilitava a comunicação e o relacionamento entre o professor e os alunos.

Como os alunos estavam em uma idade na qual os hormônios estão aflorando, em alguns momentos, aconteciam situações nas quais se fazia necessário agir com pulso mais firme. O **relacionamento dos alunos comigo** no início não foi muito respeitoso. Em algumas situações necessitei impor limites, mas com um clima de amizade e companheirismo as coisas foram se consolidando. Os alunos foram percebendo que as coisas não poderiam ser como eles gostariam, da mesma maneira que a vida vai se apresentar para eles, tanto no campo profissional como pessoal.

Entre os alunos a **relação** também se mostrou bem amigável, sem nenhum problema aparente. Porém, no conselho de classe foi colocado por outros professores que a turma era competitiva e, em alguns momentos, desrespeitosa entre os próprios, o que poderia acarretar problemas futuros.

O **relacionamento** dos alunos com a escola é de muito respeito. Eles procuram cumprir as regras da escola, respeitam os funcionários, o pessoal administrativo, etc. Sempre que necessitam, os alunos têm acesso a um setor que os orienta profissionalmente, além do setor de Orientação Educacional.

Como havia realizado estágio obrigatório no semestre anterior em uma turma de Ensino Fundamental, já sabia, ou pelo menos imaginava, como deveria **portar-me** diante da turma e dos problemas que poderiam ser encontrados durante a realização do estágio no Ensino Médio.

O tempo disponível para desenvolver os conceitos/conteúdos foi suficiente para a realização do trabalho. Não houve paralisações ou feriados que fizessem com que fosse necessário correr com o conteúdo. Os conteúdos, bem como o tempo para desenvolvimento de cada item, haviam sido programados pela professora titular no semestre anterior. Ela passou-me este cronograma e procurei segui-lo, afinal estava usando uma turma dela para minha formação.



A escola adotava apostila própria para desenvolvimento dos conteúdos e conceitos e dispunha de um setor de apoio aos alunos que, comprovadamente, não possuem condições financeiras para comprar o material necessário. Além disso, existe a oferta de bolsas de trabalho, nas quais os alunos podem colocar em prática os conceitos teóricos que aprendem em sala de aula, recebendo um salário para auxiliar nos custos com os estudos.

Notei que alguns alunos não tinham o interesse necessário para aprender e não possuíam muita educação. O que piora a situação é que eles estavam em um curso de nível técnico, ou seja, era uma escolha profissional.

Também não encontrei dificuldades em **relação** à escola e nem com outros professores da instituição. Sempre foram atenciosos e solidários nos momentos em que solicitei. Encontrei dificuldades apenas com determinados alunos que não aceitavam os limites que colocava. Sentiam-se prejudicados, porém sempre coloquei os limites dentro das regras da escola, não sendo desrespeitoso com os alunos.

Alguns alunos da turma mostravam interesse nas aulas. Estes obtiveram um excelente rendimento, porém aqueles que não mostravam o interesse necessário, não conseguiram um rendimento satisfatório. Na primeira etapa, o que equivale a um bimestre, dos 34 alunos, apenas 8 foram reprovados, o que resulta um aproveitamento de, aproximadamente, 75%. Este resultado foi considerado bom pela professora titular.

Ter trabalhado com esta turma foi muito **gratificante**, pois pude colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação. Pude perceber, também, que nem sempre os alunos estão interessados em aprender. Eles estão, em alguns momentos, nas salas de aula apenas por obrigação ou porque os pais querem que estejam ali. Mesmo com alunos desmotivados nunca deixei de acreditar no potencial de cada um e sempre tentando buscar o melhor, incentivando e conversando sobre a profissão que eles estavam escolhendo naquele momento.

Porém, sei que nada é perfeito, hoje. Tenho plena certeza que **poderia ter feito** um trabalho melhor com estes alunos procurando contextualizar melhor os conteúdos, utilizando materiais concretos, tentativa da construção do conhecimento através dos conhecimentos prévios, entre outros, mas **naquele momento** o conhecimento que dispunha foi colocado em prática da melhor forma possível. Acredito que se este estágio fosse realizado **hoje**, seria totalmente **diferente**, buscaria aplicar os conhecimentos técnicos da matemática aos saberes da prática, de preferência os relacionados ao curso que eles escolheram.

### **Análise das Narrativas de Vida**

Os relatos que apresentamos permitiram que os professores de matemática, através da elaboração de suas histórias de vida, refletissem a respeito da importância do período de estágio em sua formação. Diversos aspectos sobre os saberes de experiência mostraram-se como determinantes na constituição do perfil dos futuros professores. Em diversos momentos pudemos observar a busca pela construção da identidade e do tornar-se professor. Ao permitirem-se atuar na sala de aula, os estagiários concretizaram-se na escolha da profissão e elaboraram mais profundamente a sua visão do que é ser professor.

É possível perceber o despertar de certa consciência do **inacabamento**. Os relatos mostram que os estagiários dão-se conta de que a profissão exige estudo constante e formação continuada. Eles desconstruem a ideia de que o conteúdo da matemática visto durante a graduação é a única exigência para o exercício da função docente. Os

diferentes saberes docentes passam a ser mais valorizados ao mesmo tempo em que escancaram as deficiências dos cursos de formação centrados em conteúdos da área.

Dois aspectos cabem ser destacados. A carência de concepção teórica e mesmo metodológica é uma constante. Os estagiários chegaram às salas de aula sem saber muito claramente como proceder. Ainda que tivessem observado muitas aulas durante sua experiência discente, o lugar social do professor não é o mesmo do estudante que observa. O segundo aspecto a ser examinado trata do próprio **conteúdo** de matemática. Os relatos afirmam que durante o curso de graduação foram vistos conteúdos muito complexos da área. Todavia, os conteúdos da Educação Básica foram abordados superficialmente. A fala dos estagiários mostra que o avanço em complexidade dos conteúdos matemáticos não garantiu **confiança** para o trabalho dos assuntos elementares que são articulados na escola.

Em contrapartida, os estagiários têm a percepção de que foram muito cobrados em relação aos documentos. Tiveram de apresentar de maneira rigorosamente formal os planos de aula e planejamento. Face às demandas de cunho metodológico e da ânsia de dominar o saber-fazer, os professores estagiários encararam os documentos escolares como **empecilhos** para sua prática, bem como algo sem sentido e significado.

O papel do professor titular da turma traz uma impressão interessante. Nos casos estudados, os professores regulares da escola praticamente não interferiram nas atividades dos estagiários. Resumiram-se a repassar os trabalhos burocráticos que deveriam ser realizados e a quantidade de avaliações. Entretanto, essa atitude é vista como positiva pelos estagiários, pois se viram **livres** para trabalharem com os alunos. Dizem que se sentiram à vontade e acolhidos por esses professores. Esta observação nos permite repensar a ideia de que o estagiário precisa ser submetido a uma orientação extensiva em co-tutela entre o professor supervisor da universidade e o professor da escola. Ainda que, aparentemente, acreditemos que o professor incipiente precisa de todo o apoio e atenção, os relatos apresentados questionam essa possibilidade e sugerem reflexão mais apurada sobre isto.

Cabe destacar que, como Tardiff (2002) e Cunha (2006) já observaram, as experiências de outros professores marcaram a prática realizada pelos estagiários. As experiências de vida enquanto alunos tiveram grande destaque nos relatos. Na falta de maior construção metodológica, os pontos de apoio dos estagiários foram suas experiências de estudante. Um dos estagiários conta usar uma metodologia de atribuir avaliação ao caderno de aula por ter sido submetido a essa abordagem quando estava no Ensino Médio e ter visto como algo importante.

### **Considerações Finais**

O estágio tem se configurado como um elemento fundamental e de grande importância nos cursos de formação de professores. Dada a mudança de perfil, do professor que já exercia função em escola para o licenciando que procura habilitação para inserir-se no mundo da educação, a faixa etária dos estagiários não é muito distante da dos alunos de Ensino Médio. Os relatos apontam essa particularidade com receio. Há um temor em como serão visto pelos alunos: se serão respeitados e identificados como professor. O estagiário que se introduz na sala de aula pela primeira vez traz consigo muitas apreensões de como será tratado e como deve tratar os alunos. Palavras como respeito, autoridade, etc., aparecem nos relatos em frases que mostram o perfil almejado pelos estagiários na constituição da sua professoralidade.

Cabe destacar que os relatores parecem ter noção de que os estágios tratam-se ainda de um período de formação. Eles não carregam maiores frustrações sobre o seu



desempenho. Parecem utilizar-se de seus equívocos de maneira muito positiva: preocupados em não repetir os mesmos erros. Podemos concluir que os saberes de experiência durante o estágio dos casos relatados se mostraram como um ponto nevrálgico da constituição da identidade docente e revela a importância das práticas nos cursos de formação.

Os relatos fornecem indicadores para os professores universitários. Eles mostram as impressões de quem está submetido a esse procedimento de estágio. Por fim, a consciência do inacabamento que surge durante o período do estágio promove a possibilidade de que estes futuros docentes enxerguem a formação continuada como um mecanismo essencial para o exercício da função docente.

## Referências

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2006.

FREIRE, Ana Maria. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. *Educ. Pesqui.* v. 25, n. 2 São Paulo: jul./dez. 1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LORENZATO, Sérgio. *Para aprender matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. *Educ. Pesqui.* v. 32 n. 2 São Paulo: maio/ago. 2006.

SILVA, J. A. **O professor pesquisador e a liberdade do pensamento**. IN: BECKER, F. e MARQUES, T. *Ser professor é ser pesquisador* 2 ed. (pp. 63-74). Porto Alegre: Mediação, 2010.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. **Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?)**. *Revista Esc Enferm USP* 37(2), 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

## **Abstract**

Many students in Mathematic's graduate have joined the course without teaching experience in any classroom. For these students, the first moment teaching takes place during internships supervised. In that sense, this article aims to reflect the about the influence of the practices teachers during initial training teachers who had never entered into classroom before the stage. We used the methodology of Stories Life to produce a written cooperative which highlighted the main marks left by the stage establishment of the professorial interviewees. Identified that awareness of the incompleteness, the acquisition of knowledge and experience to construction of identity tags that are arise during this time of constitution of be-teacher.

**Keywords:** Mathematics education. Teacher training. Internships supervised.