

Relações e Habilidades Desenvolvidas no Estágio Supervisionado e sua Importância para Professores de Matemática em Início de Carreira

Developed Knowledges and Relationships in Supervised Practice and their Importance for Beginning Teachers

Ulisses Dias da Silva*

 ORCID iD 0000-0003-3919-2786

Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira**

 ORCID iD 0000-0003-4196-2639

Resumo

Esse artigo apresenta resultados de uma pesquisa, realizada com vinte sujeitos egressos de Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro, acerca das influências do estágio curricular supervisionado em sua prática docente atual. Tais sujeitos são professores com até três anos de experiência e que atuam em redes de ensino públicas ou privadas de Ensino Fundamental e Médio. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas acerca de sua trajetória profissional e suas experiências de estágio, que foram analisadas segundo a Análise de Conteúdo. As categorias geradas foram organizadas em seis eixos. O recorte feito para este artigo apresenta dois eixos nomeados como *as relações construídas e o passado no presente* que objetivam, respectivamente, entender de que forma se constituíram as relações no campo de estágio e como o estágio realizado por esses sujeitos impacta sua prática atual, a partir das habilidades que eles disseram ter adquirido no estágio e da importância relatada sobre esta experiência para sua formação. As análises mostraram que o tipo de experiência oportunizado na formação inicial, a possibilidade de atuar, realizando atividades práticas, as posturas dos estagiários e dos professores-supervisores são determinantes para que haja impactos sensíveis do estágio para além da formação inicial.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Professores em Início de Atividade. Formação de Professores. Matemática da Sala de Aula. Análise de Conteúdo.

Abstract

This article shows results of a research, made with 20 teachers from universities of Rio de Janeiro. The main goal is evaluating supervised practice influences on actual teachers' work. Our subjects are teachers with no more than three years of experience in Elementary public or private schools. We created semi-structured interviews concerning their professional trajectory and supervised practice experiences. The interviews were evaluated with content analysis, from it, emerged six axis. This article shows results of two of them: *the relations*, about how relations between teacher and interns were perceived by the subjects and *the past in the present*, which aim is identify what abilities used by teachers were learned in the internship and what is the supervised practice importance for the interviewed point of view. Analysis show that the kind of experience provided from universities,

* Doutor em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ulissedsias@ufrj.br.

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: anateresa@fe.ufrj.br.

practices' opportunities, interns, and teachers' instances are key aspects for sensible impacts.

Keywords: Practicum. Beginning Teachers. Teacher Training. Scholar Mathematics. Content Analysis.

1 Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (doravante chamado apenas de Estágio) é uma das etapas mais importantes da formação inicial dos professores de Matemática, devendo ser realizado em instituições de ensino e correspondendo a pelo menos 400 horas de efetivo trabalho acadêmico, dentro do universo mínimo de 3.200 horas mínimas dos cursos de Licenciatura, conforme a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (BRASIL, 2019). O Estágio deve ser um espaço de aprendizado que articule saberes teóricos com a prática e que seja de preparação para a docência. De fato,

[o estágio não se] trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino (BRASIL, 2001, p. 10).

Porém, tempo reservado no curso não implica em garantia de qualidade na realização do Estágio, como, por exemplo Gatti e Nunes (2009) e Moreira (2004) nos apontam. Esses e outros autores denunciam o papel secundário da prática nos cursos de Licenciatura em Matemática, em detrimento da teoria. Isso “se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo menor importância à carga horária denominada ‘prática’” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34).

A questão do desequilíbrio entre prática e teoria é muito importante, pois não se encerra em significados estanques, mas se configura em ações pedagógicas e modelos de formação inicial com valorização e problematização dos saberes da prática, por um lado, ou com foco em conteúdos matemáticos, relegando o aprendizado da prática a um ambiente externo ao curso, o que ainda é muito comum em modelos como 3+1 em que os currículos de Licenciatura em Matemática são reduzidos a um Bacharelado diluído (MOREIRA, 2004). Complementarmente, as concepções sobre a prática (e a supervisão de estágio) que emergem nos atores da formação inicial (Estagiários, IES e Escola-Campo) também têm impactos no tipo e na qualidade do estágio realizado (GUÉRIOS, 2015).

Não há garantias que mesmo as recentes mudanças na estrutura das Licenciaturas propostas na legislação (BRASIL, 2019) impliquem em um papel mais central da prática nos cursos de formação inicial de professores, muito embora haja experiências exitosas descritas na literatura de mudanças profundas no papel e importância da prática em cursos de formação

inicial de professores de Matemática (e.g. GAMA, 2020; GAMA; SOUSA, 2015).

Silva (2019) aponta que não só o tempo efetivamente destinado ao Estágio na escola pode variar entre as instituições, mas também sua importância como elemento formativo e gerador de discussões nas disciplinas do curso. Segundo o trabalho, em algumas das instituições analisadas, o Estágio é visto como um elemento externo ao curso, como se a existência do Estágio garantisse a aprendizagem dos saberes da prática e não fosse necessária ou importante a problematização das experiências ocorridas no Estágio nas disciplinas da Licenciatura. Esta pesquisa está em diálogo com outras (e.g. VOIGHT, 2012; BENITES-BONETTI, 2018; ROCHA, 2005) que se prestam a discutir sobre a Licenciatura em Matemática a partir das vozes dos professores recém-egressos.

A partir disso, acreditamos que é importante pesquisar sobre a qualidade da formação inicial, como ela ocorre, quais habilidades aprendidas são vistas como perenes pelos professores que estão na prática e como esses fatores são (ou não) influentes em seu trabalho. Tendo isso em mente, essa pesquisa busca compreender *como e em que medida o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório nos cursos de Licenciatura em Matemática pode influenciar nas práticas docentes de professores de Matemática recém-egressos*. A decisão de ouvir professores recém-egressos, se justifica por acreditarmos que suas lembranças do estágio estão mais vívidas, que as influências dessa experiência em sua atuação podem ser mais claras, bem como por reconhecer seu local de autoridade para falar sobre sua própria formação e a importância das habilidades aprendidas no Estágio para sua prática atual.

Esse artigo se compõe das seguintes seções: aspectos metodológicos, marco teórico, descrição e análise dos dados e considerações finais.

2 Aspectos metodológicos

Essa pesquisa é baseada em 20 entrevistas semiestruturadas realizadas com professores recém-egressos de cursos de Licenciatura em Matemática em IES (Instituições de Ensino Superior) do estado do Rio de Janeiro. A opção por ouvir egressos encontra respaldo em outras pesquisas, como Voigt (2012, p. 166), segundo a qual

ouvir os egressos foi muito importante para pensar [...] a formação de professores, [...] pois permite uma reflexão fundamentada sobre os cursos de formação de professores ao produzir explicações sobre processos, realidades em movimento, de modo a chegarmos a novas categorias, novas explicações, ou mesmo reforçar as explicações já existentes.

Foram selecionados sujeitos que atuam em escolas públicas e privadas do Ensino

Fundamental e Médio e têm no máximo 3 anos de formados. A técnica de amostragem utilizada foi a Bola de Neve (BOGDAN; BIKLEN, 1994): todos os sujeitos contatados puderam sugerir participantes para as entrevistas. Todos aqueles que satisfaziam aos critérios de seleção (até três anos de egressos da Licenciatura, trabalhando na Educação Básica e não realizaram estágio com os autores), que apresentaram alguma disponibilidade para entrevista presencial ou em videoconferência e assinaram o termo de consentimento foram sujeitos da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas e inteiramente transcritas e só se realizaram após a aprovação do comitê de ética¹. Foram atribuídos pseudônimos aos entrevistados para dificultar sua identificação.

As entrevistas foram analisadas conforme a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004) e com o suporte do software Atlas Ti². Após um processo de sucessiva recategorização, emergiram 14 categorias das entrevistas que, por proximidade, foram organizadas em seis eixos: *as escolhas, a escola, o estágio acontecendo, as relações construídas, os sentidos percebidos pelos sujeitos e o passado no presente*. Os eixos evidenciam os focos de análise da pesquisa, agrupando categorias que correspondem a aspectos similares das experiências relatadas pelos sujeitos nas entrevistas, que abarcaram diversos aspectos sobre seus cursos, suas trajetórias enquanto docentes e estudantes de Licenciatura e descrição dos seus processos e procedimentos durante o estágio.

Esse artigo corresponde a um recorte da pesquisa, atendo-se aos eixos *as relações construídas e o passado no presente*. Silva (2019) apresenta a pesquisa completa, com descrição pormenorizada dos sujeitos, das IES, da análise das diversas categorias e eixos, bem como dos roteiros das entrevistas semiestruturadas.

3 Marco teórico

Para Pimenta (2006), o Estágio deve ser um espaço de reflexão sobre e a partir da realidade da escola brasileira, sendo esta problematizada como elemento fundante da formação. A autora clama por uma postura política, nos cursos de Licenciatura, que supere a contraposição entre teoria e prática e que seja baseada na sua indissociabilidade, que pressupõe “uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência” (ibidem, p. 67). Pimenta (2006) acredita

¹ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da Universidade Federal do Rio de Janeiro / HUCFF- UFRJ, com CAAE 87002218.7.0000.5257, sob o título “*Visões de professores de Matemática recém egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática acerca das influências do estágio curricular supervisionado na sua atuação profissional*”.

² O programa pode ser baixado em atlasti.com

que qualquer separação entre a teoria e prática é artificial, produto de um processo de abstração. É nas práxis, no comprometimento com a sua própria atividade de transformar, na interação entre teoria e prática que a atividade humana pode gerar resultados. Essa ideia é corroborada por Bruno (2014, p. 16):

Uma formação construída sob [um] paradigma dicotômico faz com que o acadêmico, ao assumir sua prática pedagógica, compreenda a teoria como um rol de conteúdo sem relação com a prática. E a prática, por sua vez, torna-se uma mera sucessão de atividades, ausentes de qualquer reflexão teórica que a fundamente [...]. O acadêmico/estagiário, sem uma formação consistente na questão de uma prática fundamentada, na hora de sua intervenção, adota posturas baseadas no senso comum que sustentam tanto as suas atividades discentes como, futuramente, as docentes.

Aprofundando essa discussão e buscando entender o papel do estágio no currículo da Licenciatura, Pimenta e Lima (2012) apresentam três diferentes concepções para o estágio: (i) prática como *imitação de modelos*; (ii) prática como *instrumentalização técnica*; e (iii) a *superação da dicotomia entre teoria e prática*, ideias essas que são revistas e aprofundadas por Guérios (2015) no contexto da formação de professores de Matemática. Para Pimenta e Lima (2012), quando o estágio se configura como um espaço rico de investigação sobre, com e para a prática, ele colabora na construção da identidade profissional docente, no desenvolvimento e problematização de saberes docentes, serve para evidenciar relações e papéis ocupados pelos trabalhadores da escola e possui valor para os alunos, com ou sem experiência no magistério.

Schön (1992) identifica a tomada de consciência sobre o próprio conhecimento docente em reação aos estímulos do trabalho como *conhecimento-na-ação*. Complementarmente, Schön (1992) apresenta dois conceitos: *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação*. O primeiro consiste na atividade cognitiva de tomada de consciência do sujeito sobre o que está fazendo, que se transforma em uma ação. Quando apresentado em uma situação nova, que se diferencia das que ele está acostumado, o professor precisa refletir enquanto a atividade é realizada. Para Pérez Gómez (2000, p. 370),

Essa reflexão não tem, naturalmente, a característica da sistematicidade e o distanciamento que a análise racional requer, mas conta com a riqueza da imediaticidade, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes e a grandeza da improvisação e criação, ao conseguir responder de forma nova às imperiosas demandas do meio. [por meio dessa reflexão] não apenas se aprendem e constroem novas teorias, esquemas e conceito, mas também se aprende o próprio processo didático de aprendizagem em ‘diálogo aberto com a situação prática’.

Esse mecanismo imediato, fluido, é muito rico, mas carece de uma reflexão mais profunda, posterior. Esse segundo momento é identificado com a *reflexão sobre a ação*, quando o profissional analisa os elementos de sua própria ação, utilizando o conhecimento teórico para “descrever (o que se fez), informar (qual o significado do que fez), confrontar (como se chegou a ser desta maneira) e reconstruir (como poderia ser feito de maneira diferente)”

(JARMENDIA, 2009, p. 17). Esse processo auto formativo permite que o professor repense sua prática, busque aprimoramentos e se desenvolva profissionalmente.

A partir disso, podemos entender que o enfoque reflexivo na prática evidencia de que forma o professor mobiliza seus saberes para refletir sobre uma situação ocorrida em sua prática. Dentre outras características, esse enfoque valoriza a ação docente, dá voz ao professor e ao seu processo contínuo de melhoria da própria prática e tem por característica empoderar o professor como agente reflexivo de mudanças em sua sala de aula, valorizar sua experiência docente e seus processos de reflexão enquanto agente (reflexão-na-ação), bem como posteriormente (reflexão sobre a ação).

Já para Piconez (2012, p. 19), “é na relação prática-teoria-prática refletida que se busca, como entendemos, a dimensão essencial da problemática da formação do professor”. A autora defende uma prática refletida como fundamento para compreender o trabalho docente e, em outra medida, o papel dele na formação inicial dos alunos de Licenciatura. Mas também trata da dualidade entre teoria e prática, ao evidenciar que

A teoria veiculada, esvaziada da realidade das práticas cotidianas de sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a. O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria (ibidem, p. 20).

A autora defende a unidade entre teoria e prática, que deve se configurar nos cursos de formação inicial de professores a partir de experiências que problematizem e contextualizem as tensões entre teoria e prática que emergem do trabalho docente.

O que une os autores supracitados é a importância da prática como componente fundamental da experiência pedagógica, cujo espaço na formação inicial deve ser fundamental e não apenas um apêndice do curso. Mas não é uma prática qualquer, é uma prática articulada à teoria, à reflexão docente, dando aos professores-supervisores³ um espaço de autoridade por causa do seu conhecimento acumulado em espaços e tempos de ensinar e aprender.

Não podemos esquecer que o Estágio ocorre, na maior parte das vezes, na escola, em um ambiente que é permeado de experiências e afetos, envolvendo indivíduos – o professor-supervisor da escola-campo e o estagiário, professor em formação, os alunos da escola-campo – que compartilham entre si o espaço, o tempo, as relações. Larrosa (2014) ajuda a compreender isso ao afirmar que a experiência é o que nos acontece, nos forma, transforma e afeta. A experiência não é apenas lógica de ação, mas lógica de paixão: o sujeito da experiência é

³ Neste trabalho, quando utilizarmos o termo *professor-supervisor*, estamos nos referindo ao professor da escola-campo, que acompanha o estagiário. Quando utilizarmos o termo *professor-orientador*, queremos fazer referência ao professor da IES que leciona a disciplina de estágio

passional. Com isso, a experiência é o que nos acontece, o que nos passa e, ao passar, nos forma e transforma, ela nos afeta de algum modo ao produzir afetos e deixar marcas.

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2014⁴).

Entendemos que, como etapa importante da formação docente, o tempo do Estágio ocorrido na escola pode se configurar como uma experiência, no sentido de Larrosa (2014). Veremos que as possibilidades oportunizadas pelos cursos de Licenciatura e escolas-campo e as relações constituídas entre professor-supervisor e estagiário são fundamentais para a perenidade das habilidades na prática de professores recém-egressos e no papel dos professores-supervisor como referências e conselheiros mesmo quando o Estágio acaba.

4 Descrição e análise dos dados

O primeiro eixo de análise se chama *as relações construídas* e é composto de uma categoria: *relação com o professor-supervisor* que concerne às relações construídas pelos entrevistados com o(s) professor(es)-supervisor(es) em seu campo de Estágio a partir da importância relatada nas entrevistas.

	Estabeleceu vínculos?	Tipo de relação	Tipo de encontro
Alice ⁵	Não	Profissional	Horário reservado
Athos	Sim	Admiração	Horário reservado
Bentinho	Sim	Amizade	Horário de almoço e contraturno
Bibiana	Sim	Admiração	Entre uma aula e outra
Capitu	Sim	Cooperação	Entre uma aula e outra
Charles	Sim	Identificação	Horário reservado
Daenerys	Sim	Cooperação	Grupo de pesquisa
Diadorim	Sim	Admiração	Entre uma aula e outra
Ebenézer	Não	Ausente	Apenas para a regência
Éowyn	Não	Profissional	Poucos encontros, apenas a regência
Fantine	Sim	Cooperação	Entre uma aula e outra
Frodo	Não	Profissional	Apenas para a regência
Guinevere	Sim	Cooperação	Entre uma aula e outra

⁴ Essa referência não foi consultada em um livro físico, mas em um e-book, por isso a página não é citada.

⁵ Os nomes dos entrevistados vieram de personagens de obras literárias. A ordem alfabética reflete a ordem que as entrevistas foram realizadas.

Gulliver	Sim	Cooperação	PIBID e entre uma aula e outra
Heitor	Sim	Inspiração	Entre uma aula e outra
Hermione	Sim	Cooperação	Grupo de pesquisa
Iago	Sim	Amizade	Entre uma aula e outra
Isolda	Sim	Profissional	Trabalhavam juntos
Jean Valjean	Sim	Profissional	Entre uma aula e outra
Kóstia	Sim	Amizade	Entre uma aula e outra

Quadro 1 – Enumeração da categoria *estabeleceu vínculos?*

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

Nessa categoria, foram identificadas 3 (três) unidades de registro: *estabeleceu vínculos?*, enumerada como *sim* ou *não*; *tipo de relação*, enumerada como *profissional*, *admiração*, *amizade*, *cooperação*, *identificação*, *ausente* e *inspiração*; e a unidade *tipo de encontro*, enumerada como no Quadro 1.

O estágio ocorre na relação entre pessoas, com um objetivo de formação profissional, mas isso não significa que vínculos mais duradouros não possam vir a ocorrer. Conforme podemos ver no quadro, as relações mais distantes (*profissional/ausente*) são as menos frequentes no nosso conjunto de entrevistados. Ressalvamos que, os dados dessa coluna se referem ao professor com quem o entrevistado teve maior proximidade, segundo seu relato. Vários dos sujeitos da pesquisa realizaram Estágio com mais de um docente, conforme as diferentes características do Estágio nessas IES.

A partir da pesquisa, podemos concluir que o estabelecimento de vínculos durante o estágio é um evento comum, sendo trazido por 16 dos 20 entrevistados. Três das exceções, Alice, Éowyn e Frodo, tiveram uma relação profissional com seus professores-supervisores. Relataram ter enxergado o estágio como uma etapa necessária no curso, mas apresentaram uma posição passiva, com longos períodos de observação⁶ e sem interação ou proximidade com seus professores. O caso de Ebenézer é diferente, pois seu estágio foi interrompido por greves e reposições. Segundo seu relato, ele não *pôde* constituir relação com nenhum professor-supervisor porque ele só atuou em sala no primeiro estágio, de observação. Desse modo, seu vínculo foi classificado como *ausente*. Estes vínculos foram classificados como *baixos*, segundo a figura a seguir.

⁶ Seguindo a própria nomenclatura da legislação em vigor e os próprios relatos dos entrevistados, o Estágio é dividido em três partes: *observação*, que corresponde ao período de estágio de observação da prática docente e do espaço escolar; *coparticipação*, na qual ocorre uma relação de preparação para as aulas; e *regência*, quando o aluno de Licenciatura assume efetivamente a classe, sempre com a orientação do *professor-supervisor*.



Figura 1 – Níveis de relação entre estagiário e professor-supervisor
Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O nível *baixo* corresponde a uma relação em que o vínculo ocorreu, mas apenas no nível mais superficial, quando o estagiário enxerga a relação estabelecida como pouco emocional. Pode ser *ausente* quando não há qualquer relação ou lembrança, ou *profissional*, quando as lembranças são apenas de procedimentos e não de relações e cooperações. Como exemplo, observe a fala de Éowyn, classificada como profissional:

*Entrevistador: E como foi sua regência?*⁷

Éowyn: E aí um pouco de cálculo mental e aí depois a gente conversou com a professora e acabou que eu não apliquei com a professora porque ela teve... eu não lembro agora se ela saiu de licença e acabou que eu apliquei com outro professor,

Entrevistador: Entendi.

Éowyn: Mas rolou assim uma conversa entre eles, entre a gente, mas eu já cheguei lá com a atividade pronta (Transcrição da entrevista com Éowyn, 2018).

Para o nível *médio*, foram classificados vínculos em que o estagiário enxerga o professor-supervisor como um modelo, alguém por quem ele nutre algum tipo de envolvimento além do meramente profissional, como admiração, proximidade, inspiração. O que diferencia o nível médio do alto é que a relação não é perene, sendo circunscrita ao período do Estágio, mesmo que os laços sejam fortes e influenciem, como referência, as ações docentes dos sujeitos.

Entrevistador: E como era sua relação com os professores?

Charles: Excelentes, excelentes, excelentes porque quando a gente foi para lá inicialmente eu pensei que existiria uma certa distância entre o professor-supervisor e o aluno de Licenciatura né. Mas acho muito pelo contrário, eles aceitavam sugestões, debatiam sobre planejamento, sobre as fichas e eu achei que isso aí foi realmente mais uma vez decisivo para eu querer virar professor, então até quem sabe sei lá, eles ajudaram nisso também (Transcrição da entrevista com Charles, 2018).

Na fala acima, enumerada como *identificação*, Charles identifica a influência dos professores-supervisores na decisão por seguir a carreira docente. Porém, mais à frente, quando perguntado se tem ainda alguma relação com eles, Charles disse que é só pelas redes sociais.

O nível *alto* envolve uma quebra de barreiras profissionais e temporais. Na unidade de registro *cooperação*, o sujeito se coloca como alguém que deve trabalhar junto do professor-

⁷ As transcrições são citadas de maneira literal, sem a realização de correções para adequação à norma culta.

supervisor para obter resultados pedagógicos, mas com quebra de hierarquias: eles se enxergam como colegas, com diferentes níveis de experiências. Já na *amizade*, a relação é perene

Daenerys: os [professores] que eu fiz [a regência] que me marcaram muito. Uma que foi minha orientadora do TCC da graduação, [e o outro] tava na banca e foi coordenador do PIBID. Então eu tive aula com eles e consegui manter; de certa forma, esse vínculo e interfere muito, assim, principalmente com esses dois, que foram aqueles que eu olhei e falei “é, é isso”. Tem outros que até fizeram diferença, mas não tão marcante quanto esses dois, tipo “ah, fez diferença, legal, mas...” esses dois, contudo... acho que na minha aula hoje tem um pouco [dela], tem um pouco [dele], tem muito de mim também, mas fortemente influenciado pelo que eu vi, desses dois que eu vi. [...] Ficava às vezes assim olhando e “caramba, é isso”⁸ (Transcrição da entrevista com Daenerys, 2018).

Colocando essas falas em perspectiva, devemos lembrar que a memória das relações varia com o tempo. Estamos falando de vínculos que foram alterados pelas novas experiências que os sujeitos passaram antes e durante a carreira docente. Por isso mesmo, essas falas são importantes: os afetos aqui descritos sobreviveram ao teste do tempo. Isso pode ser evidenciado na fala de Athos:

Athos: Cada professor tem um estilo. Uma filosofia de vida, de ensinar e de... entendimento sobre aquele contexto, aquela ciência, aquela turma... aquela escola. Então, compartilhar isso também é importante. Talvez... não é criar uma amizade forçada. Mas é reconhecer que faz parte também dessa troca profissional compartilhar algumas visões, algumas perspectivas que são interessantes (Transcrição da entrevista com Athos, 2017).

Essa pesquisa não objetivou entrevistar professores-supervisores de Estágio, mas podemos supor que esta é uma via de mão dupla. Gonçalves Júnior (2016), sobre seu papel como professor-supervisor de estágio, afirma que

Para mim, era quase insuportável a ideia de alguém de fora assistir minhas aulas e, depois, não falar nada, não dar sua opinião. Assim, com cada dupla, eu procurava estabelecer um bate-papo antes e depois de uma aula, sempre que possível, sobre a rotina diária, as atividades a serem feitas, sobre algo ocorrido na aula e, sobretudo, eu me preocupava em saber como eles viam minhas aulas, o que pensavam sobre o modo como preparava, propunha e conduzia as atividades (GONÇALVES JÚNIOR, 2016, p. 17).

Com isso, percebemos que uma relação de nível mais alto pode ser do interesse do estagiário e do professor-supervisor. Em um ambiente de confiança mútua, é possível que haja uma melhora dos elementos formativos envolvidos. Ambos passam um período trabalhando juntos em um assunto de interesse compartilhado e, com isso, estabelecem vínculos. Claro que há vários condicionantes para que isso aconteça: características dos indivíduos (eles são tímidos? Estão abertos a experimentar?), do Estágio (é um estágio de observação? Ambos vão discutir um projeto conjuntamente?) e do campo (existe tempo disponível para que a discussão

⁸ A fala foi editada para suprimir os nomes dos dois professores-supervisores, mantendo o contexto. É importante notar que na instituição de Daenerys, os professores-supervisores (do Colégio de Aplicação) também atuam na Licenciatura, o que possibilita que atuem na orientação de TCC's ou coordenem atividades acadêmicas.

aconteça?). O que essa pesquisa mostra é que as relações constituídas têm impacto na importância relatada no Estágio, como veremos a seguir.

Investir na dimensão humana – e afetiva – da relação entre eles é uma forma de permitir que o processo de troca ocorra de uma maneira mais intensa, favorecendo que as lembranças sobre a experiências sejam mais duradouras e as habilidades aprendidas no estágio sejam mais presentes (SILVA, 2019, p. 102).

Para entender isso, lancemos mão da lógica de paixão de Larrosa (2014). O estágio é importante para os sujeitos porque os afeta, deixa marcas, é uma experiência humana compartilhada. São assim, sujeitos passionais, envolvidos em uma causa comum que os mobiliza, em um ambiente permeado por relações e afetos. O estágio é um lugar para a lembrança quando os envolvidos estão abertos para sentirem e serem afetados. Esses aspectos, essas dimensões, devem ser levadas em consideração quando se planeja um estágio que deixe marcas, que seja perene para os indivíduos.

	Mudança de Postura	Gerenciamento de sala	Espelhamento	Avaliação	Estratégias pedagógicas	Escuta
Alice	Sim		Sim		Sim	
Athos		Sim				Sim
Bentinho	Sim		Sim	Sim	Sim	Sim
Bibiana			Sim		Sim	
Capitu		Sim		Sim	Sim	
Charles	Sim	Sim	Sim		Sim	Sim
Daenerys			Sim		Sim	
Diadorim		Sim				Sim
Ebenézer			Sim		Sim	
Éowyn					Sim	
Fantine						
Frodo						
Guinevere				Sim	Sim	
Gulliver					Não	
Heitor	Sim	Sim				
Hermione	Sim			Sim	Sim	Sim
Iago		Sim				
Isolda	Sim	Sim				
Jean Valjean			Sim		Sim	
Kóstia	Sim	Sim			Sim	Sim

Quadro 2 – Enumeração da categoria *Habilidades Aprendidas no Estágio*

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

Sigamos agora para o eixo *o passado no presente*. Ele é composto de duas categorias: *habilidades aprendidas no Estágio e importância dada ao estágio para a prática atual*. O objetivo deste eixo é entender como os respondentes percebem a importância do Estágio em suas salas de aula e práticas docentes atuais, ou seja, a influência da experiência passada em sua prática profissional atual.

A categoria habilidades aprendidas no Estágio é composta por 6 unidades de registro, apresentadas no Quadro 2, que correspondem às habilidades citadas pelos sujeitos em algum momento das entrevistas após sucessivo processo de agrupamento: *mudanças de postura*, *gerenciamento de sala*, *espelhamento*, *avaliação*, *estratégias pedagógicas* e *escuta*. Essas unidades de registro foram enumeradas pela presença de registro positivo (sim), presença de registro negativo (não) e ausência de registro (vazio). Dois entrevistados não citaram nenhuma habilidade: Fantine, que considera a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como muito mais frutífera para sua formação (conclusão que foi relatada recentemente em Valério (2020)) e Frodo, que teve uma experiência de estágio ruim, focada apenas na observação, já comentada no eixo anterior. Concluímos que 18 dos 20 sujeitos relataram habilidades aprendidas no Estágio nestas entrevistas.

A unidade de registro *mudança de postura* indica quando a experiência do estágio mudou alguma postura ou crença do entrevistado sobre o que é ensinar Matemática. Foram identificadas mudanças em visões pré-concebidas dos sujeitos sobre as dificuldades dos alunos ou sobre como ocorre efetivamente o trabalho docente em situações reais e complexas de ensino. Para os entrevistados, o estágio ajudou a mitigar visões ingênuas e romantizadas sobre o que é ensinar e influencia nas suas práticas atuais ou desejadas. Algumas dessas visões ingênuas incluem: expectativas irreais sobre as relações no espaço escolar, sobre a capacidade docente de mobilizar os estudantes em seu trabalho e também por enxergar nos professores-supervisores sujeitos contraditórios, complexos, humanos e não idealizados.

A unidade *gerenciamento de sala* se refere a estratégias aprendidas no Estágio e utilizadas hoje no gerenciamento das turmas. Alguns exemplos: Athos aprendeu a importância de mitigar os conflitos entre alunos pequenos (6º e 7º anos) dentro de sala de aula, simplesmente trocando os alunos de lugar e conversando com eles; Diadorim aprendeu a entender a complexidade das relações em sala de aula e a usar isso a seu favor; Charles observou como trabalhar em contexto de autonomia pode ser positivo para os alunos e utiliza isso em seu trabalho atual, uma escola privada com proposta não-autoritária.

A unidade de registro *espelhamento* se relaciona a posturas e atitudes do professor-supervisor que estão presentes no trabalho atual. Esse espelhamento não é automático ou total, já que as condições de cada docente, a cada tempo, são únicas. O espelhamento envolve reflexões sobre papéis e posturas dos entrevistados, enquanto professores à luz das influências dos professores-supervisores:

Ebenézer: Sim, influencia, [...] na forma que o professor pode abordar certo conteúdo, você acaba vendo assim “pô, ele aborda aquilo ali de maneira mais clara, eu posso usar isso com

os meus alunos”, entendeu? Mas não é 100% que você pode utilizar, porque tem coisas também que eu não concordava, de uma forma que ele explicava o conteúdo [...]. Então dá pra poder fazer sempre diferente e trazer sempre pra linguagem dos alunos (Transcrição da entrevista com Ebenézer, 2018).

A unidade *avaliação* indica que o entrevistado adota algum tipo de estratégia ou critério avaliativo em suas aulas, por influência de uma experiência vivida ou testemunhada no Estágio, incluindo critérios de correção e uso de instrumentos avaliativos. Alguns exemplos: Bentinho passou a adotar listas de exercícios de revisão para auxiliar os alunos a estudar para provas e testes; Hermione passou a utilizar minitestos semanais, que fazem com que os alunos estudem com mais frequência e lhe dão feedback para mudanças de estratégias pedagógicas, se necessário.

A unidade *estratégias pedagógicas* descreve métodos e estratégias dos professores-supervisores que são utilizadas nas salas de aula dos sujeitos entrevistados. Alguns exemplos são: organização do quadro, metodologias de trabalho em sala, materiais ou recursos pedagógicos, tecnologias, organização das listas de exercício etc. Foi a unidade com mais referências, sendo citada por treze sujeitos na pesquisa.

Por fim, a última unidade de registro, *escuta*, mostra que foi no estágio que os estagiários perceberam a importância de ouvir os alunos, conhecer suas histórias e partir disso para ensinar.

Por exemplo, segundo Kóstia:

Kóstia: Ah, por exemplo, eu nunca me liguei em questão de divisão de quadro, de como você precisa entrar na sala de aula. Porque as primeiras aulas que eu dei lá, eu entrava na sala de aula de cabeça baixa e não falava com ninguém ne, aí o professor [nome do professor-supervisor] falava para mim “olha só, Kóstia, você está na sala de aula, tem que olhar para o rosto de todo mundo, tem que dar bom dia, tem que sentir a turma primeiro antes de começar a aula e você não está fazendo isso [...]. E isso eu faço até hoje, se entro em sala de aula separo aí uns cinco minutinhos para poder conversar com os alunos para sentir como eles estão porque a aula é metade minha e metade deles, então tem que ver como é que eles estão para fazer a metade deles (Transcrição da entrevista com Kóstia, 2018).

Em suma, a categoria habilidades aprendidas no Estágio evidenciou a apreensão tanto de aspectos operacionais da sala de aula, como emocionais e afetivos. A pesquisa identificou várias habilidades que foram desenvolvidas, ou pelo menos influenciadas, a partir das oportunidades formativas ocorridas nas diversas escolas-campo e conclui que são uma influência importante para os professores recém-egressos.

Enxergamos elementos para identificar, nessas experiências de Estágio, o enfoque Reflexivo na Prática (JARMENDIA, 2009). Para a autora, esse enfoque é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação docente, por permitir que o professor reflita sobre esquemas e procedimentos consolidados que ocorrem de modo semiautomático, evidenciando-

os e tomando consciência deles.

Percebemos que a realização do Estágio no local em que o trabalho docente ocorre (a escola) permite que ocorram reflexões embasadas em problemas práticos do local de trabalho, que necessitam de ações enquanto elas acontecem. Com isso, os estagiários podem compreender que a ação docente envolve tomadas de decisões conscientes sobre o próprio conhecimento, realizando conhecimento-na-ação (SCHÖN, 1992). Suas reflexões se transformam em reflexão sobre a ação, quando o professor reflete sobre a adoção ou não de habilidades e práticas pedagógicas experimentadas em seu estágio no contexto particular de trabalho. A experiência de estágio fundamenta essas reflexões e dá subsídios iniciais para algumas ações pedagógicas efetivamente influenciadas pelo estágio.

A próxima categoria, *importância dada ao estágio para a prática atual*, é composta de apenas uma unidade de registro, *importância*. Essa unidade de registro foi enumerada por baixa, média-baixa, média, média-alta e alta conforme a resposta de cada entrevistado à pergunta correspondente no roteiro das entrevistas semiestruturadas. Essa distinção entre habilidade e importância se justifica porque, embora algumas habilidades possam ter sido desenvolvidas durante o estágio, é preciso entender o peso e papel da experiência de estágio para os sujeitos tendo em vista suas visões atuais sobre o que é ensinar. Conforme podemos ver na Figura 2, a maior parte dos entrevistados teve sua importância classificada de média a alta (15 de 20 ou 75%), conforme suas respostas.



Figura 2 – Importância do estágio para os entrevistados
Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os sujeitos que relataram uma importância baixa tiveram uma experiência de Estágio incompleta. Ambos não realizaram regência e estiveram envolvidos em Estágios com muita observação e pouca ou nenhuma coparticipação com o professor-supervisor. Percebem também a importância inferior para o estágio, pois tiveram outras experiências formativas vistas como mais relevantes. Para eles, o estágio não foi o lugar de práticas, mas apenas de observação. Com isso, seu estágio não alcançou a concepção de superação da dicotomia entre a teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2012), não construindo sua identidade profissional com base na

experiência de estágio.

Sujeitos com importância classificada como *média-baixa* não enxergaram aplicação direta no contexto de trabalho atual (Jean), já estavam trabalhando durante o Estágio (Ebenézer) ou tiveram uma experiência de Estágio errática e incompleta (Iago). Porém, diferentemente dos sujeitos que classificaram a importância do Estágio baixa, eles consideraram a experiência de Estágio como importante e fizeram comentários positivos sobre ela.

A classificação *média* engloba sujeitos que observam impactos positivos em sua prática atual, mas não determinantes. Tiveram, assim, comentários considerados neutros ou pouco incisivos – tanto negativamente quanto positivamente – sobre a importância do Estágio. Foram enumerados como *média-alta* sujeitos que viram vários aspectos positivos, mas que não descreveram explicitamente, quando perguntados, uma importância alta para seu estágio do ponto de vista da prática docente atual. Já a importância *alta* foi reservada aos sujeitos que falaram de maneira mais empolgada e completa sobre seu estágio e deram detalhes claros sobre porque acham o estágio importante.

Os sujeitos com classificações mais altas descrevem suas experiências com detalhes, são experiências mais vívidas, presentes, sobreviveram ao tempo e deixaram influências perceptíveis. Os estágios com importância mais alta foram aqueles que tiveram observação, coparticipação e regência, boa parte deles ocorridos em conformidade com o que é desejado nos documentos oficiais das IES e realizados em campos com professores-supervisores preparados para receber estagiários.

Para Cyrino e Passerini (2009), as experiências reflexivas oportunizadas pelo Estágio podem servir tanto para alunos sem experiência docente, como para aqueles que já trabalham como professores, desde que o Estágio seja um local de ação reflexiva. Para isso, o estagiário deve sair de uma posição passiva e atuar efetivamente no Estágio, compreendendo esta etapa formativa como lugar de uma proposição, experimentação e ação.

Em suma, a maior parte das lembranças dos entrevistados são positivas. Quando confrontados com suas experiências, muitos deles conseguem recordar-se de momentos marcantes, estratégias pedagógicas, pequenos detalhes oriundos da prática que só poderiam ter ocorrido em um lugar que deixou lembranças afetivas. Podemos dizer que, a partir das entrevistas, a grande maioria das experiências de Estágio cumpriu seu papel formativo e que algumas delas foram além, com grandes influências na prática atual.

Analisando o eixo *o passado no presente* transversalmente, podemos ver que a atuação docente atual dos entrevistados, embora seja carregada de uma variedade de influências, possui um peso considerável da experiência de Estágio. Mas esse peso tem um certo grau de

relatividade, influenciado pelas experiências vividas pelos entrevistados ainda na graduação (concomitantemente ao Estágio) bem como as oportunidades que foram experimentadas pelos sujeitos nesses Estágios.

Em suma, o passado tem um peso no presente que depende muito de condições efetivas de trabalho e ação. Experiências de formação, sentidos para as experiências e reflexão mediada pelo professor-orientador podem ser caminho para que os impactos da prática na formação inicial sejam mais intensos no trabalho atual dos egressos da Licenciatura.

5 Considerações finais e outros apontamentos

Nesse trabalho, buscamos compreender como e em que medida o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório nos cursos de Licenciatura em Matemática pode influenciar nas práticas docentes de professores de Matemática recém-egressos da Universidade. Nossa resposta simples a essa questão é: não só pode, mas influencia frequentemente a prática dos recém-egressos, a partir das memórias, relações e afetos construídos durante o Estágio.

Percebemos que escolas-campo mais preparadas para o acolhimento, estágios com melhor acompanhamento, que realizem observação, coparticipação e regência e nos quais as relações afetivas e profissionais entre o professor-supervisor e o estagiário são mais profundas deixam marcas mais presentes no trabalho dos professores recém-egressos, que influenciam diretamente em seu trabalho.

Analisando de maneira cruzada os eixos aqui apresentados, percebemos que as relações construídas – a confiança, a admiração, a cooperação, a amizade – têm grande importância na perenidade das habilidades relatadas e no peso da experiência de Estágio na prática atual. Esse aspecto também é influenciado por como o professor-supervisor se enxerga enquanto participante da formação: ele é alguém que vai ser vigiado, observado e analisado, ou uma influência positiva e ativa na formação dos novos professores da área? As entrevistas mostram que a relação de parceria entre estagiário e professor-supervisor é fundamental e ela ocorre preferencialmente quando o professor-supervisor enxerga sua importância e a autoridade de sua experiência na formação dos futuros professores.

Por isso, a formação do professor-supervisor deve ter parte no planejamento da Licenciatura com vistas a melhorar a qualidade do estágio. A pesquisa aponta para o papel e importância da *prática refletida junto*, nos momentos que professor-supervisor e estagiário estão trabalhando conjuntamente para compreender e influenciar o complexo fenômeno do ensino. As relações mais profundas foram percebidas por se pautarem na admiração mútua que

se constroem a partir das questões emergentes da prática, do cotidiano das escolas. É no olho no olho, no estagiário percebendo, admirado, sobre como são resolvidas questões da prática em sala que ele, como aluno da escola básica, nem sabia que existiam. E pode se transformar em cooperação em outros projetos, além do Estágio, quando há oportunidade e abertura. O professor-supervisor é uma referência perene quando a relação se estabelece.

Outro aspecto importante a ressaltar é a importância de ouvir os egressos das Licenciaturas. Nossos sujeitos falam de diferentes lugares, diferentes experiências: escolas públicas e privadas, autoritárias e libertárias, estão profissionalmente satisfeitos ou insatisfeitos com suas condições profissionais e com sua atuação... Eles estão atuando na prática em uma variedade de experiências. Sua fala pode ter um peso e um papel fundamentais para avaliar a efetividade de ações de formação na Licenciatura.

Os sujeitos são oriundos de diferentes cursos, de diferentes universidades, com diferentes tradições sobre o papel do estágio no curso. O mesmo ocorre com outras instituições. Existe uma gigantesca variedade de modelos de Estágio no Brasil, que podem ter influências no impacto e importância dessa etapa na formação de futuros professores. Porém, as conclusões levantadas nessa pesquisa apontam que aspectos que podem ser adotados transversalmente em vários modelos de estágio têm impactos relevantes nos resultados formativos: investimento nas relações, prática como elemento agregador de discussões e projetos e valorização do papel do professor-supervisor.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2004.

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

BENITES-BONETTI, V. C. **Identidade docente**: inter-relações entre cursos de Licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor. 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRUNO, A. M. Z. **As Contribuições do Estágio Supervisionado em Matemática para a Constituição dos Saberes Docentes**: uma análise das produções acadêmicas do período de 2002-2007. Jundiaí: Editora in House, 2014.

CYRINO, M. a C. C. T.; PASSERINI, G. A. Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina. *In*: CINELLI, M. R.; SILVA, I. F. (org.). **O estágio na Licenciatura**: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2009. p. 125-144. v. 1.

GAMA, R. P. Movimento do Estágio Supervisionado Compartilhado da Licenciatura em Matemática Na UFSCAR: Políticas, Programas, Práticas e Pesquisas. *In*: TRALDI, A.; TINTI, D. S.; RIBEIRO, R. M. (org.). **Formação de Professores que Ensinam Matemática**: processos, desafios e articulações com a educação básica. São Paulo: SBEM-SP, 2020. p. 153-170.

GAMA, R. P.; SOUSA, M. C. Elementos estruturantes que podem promover a construção do estágio compartilhado na Licenciatura em Matemática. *In*: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. (org.). **O Estágio na formação inicial do professor que ensina matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 11-42.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das Licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A. **Narrativas sobre o Estágio da Licenciatura em Matemática**: perscrutações sobre si. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

GUÉRIOS, E. Influências e decorrências de diferentes concepções de supervisão na prática do estágio supervisionado em matemática. *In*: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. (org.). **O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015. p. 147-172.

JARMENDIA, A. M. Paradigmas de formação docente: relato de uma experiência de formação. *In*: JARMENDIA, A. M.; UTURAI, S. (org.). **Formação de professores e estágios supervisionados**: fundamentos e ações. São Paulo: Terracota, 2009. p. 11- 28.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOREIRA, P. C. **O conhecimento matemático do professor**: formação na Licenciatura e prática docente na escola básica. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EABA-6ABMUH/1/2000000078.pdf>. Acesso em: 25jul. 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Função e a Formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMES PÉREZ, A. I. (org.). **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução Ernani F. da Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 67-97.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: A Aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. *In*: PICONEZ, S. C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. 7. ed. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ROCHA, L. P. **(Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência**. 2005. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253592/1/Rocha_LucianaParente_M.pdf.

Acesso em: 10 jul. 2021.

SCHÖN, D. A Formar Professores Reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, U. D. 2019. **Influências do Estágio Supervisionado na Visão de Professores de Matemática Recém-Egressos do Curso de Licenciatura**. 2019, 144 p. Tese (Doutorado em Ensino de Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino e História da Matemática e da Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

http://www.pg.im.ufrj.br/pemat/DSc%2007_Ulisses%20Dias%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021

VALÉRIO, B. C. O Papel Desempenhado pelo Estágio Supervisionado e o PIBID na Formação dos Licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática Do IME-USP. *In*: TRALDI, A.; TINTI, D. S.; RIBEIRO, R. M. (org.). **Formação de Professores que Ensinam Matemática: processos, desafios e articulações com a educação básica**. São Paulo: SBEM-SP, 2020. p. 139-152.

VOIGT, J. M. R. **Sentidos e significados de egressos da licenciatura em matemática à sua formação inicial**. 2012. 174 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

**Submetido em 27 de Abril de 2020.
Aprovado em 08 de Setembro de 2021.**