



## ARTIGO

**doi** <https://doi.org/10.47207/rbem.v5i1.21734>

# Trajetórias de Professoras Supervisoras de Estágio Supervisionado: olhares de si

**LIMA, Gabriel Gonzaga**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). <https://orcid.org/0009-0007-1412-0897>. [gabrielgonzaga@outlook.com](mailto:gabrielgonzaga@outlook.com).

**SILVA, Ulisses Dias da**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Doutor em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. <https://orcid.org/0000-0003-3919-2786>. [mahungria@gmail.com](mailto:mahungria@gmail.com).

**Resumo:** Este artigo analisa as experiências de Professoras Supervisoras de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática, com foco nas suas autopercepções sobre o papel que desempenham na formação de futuros professores. A pesquisa baseia-se em entrevistas semiestruturadas e em profundidade com duas professoras que atuam em escolas do Rio de Janeiro. A análise dos dados visou capturar as subjetividades e vivências das entrevistadas, identificando categorias temáticas relacionadas ao estágio na formação docente e à articulação entre teoria e prática. Os resultados evidenciam a importância do estágio supervisionado como espaço de formação integral, ressaltando o papel ativo do Professor Supervisor na mediação entre o conhecimento teórico adquirido na universidade e as práticas pedagógicas concretas da sala de aula. O estudo também revela que a experiência do estágio pode promover uma ressignificação do duo teoria-prática, contribuindo para a construção de uma identidade profissional mais robusta e consciente das demandas do cotidiano escolar. Conclui-se que o Professor Supervisor pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento de competências e reflexões pedagógicas que impactam diretamente a qualidade da formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** Professor Supervisor. Estágio Supervisionado. Formação de Professores de Matemática.

## Trajectories of Supervising Teachers of Supervised Internships: views of themselves

**Abstract:** This article analyzes the experiences of Supervising Teachers of Supervised Internships in the Mathematics Degree program, focusing on their self-perceptions regarding the role they play in the training of future teachers. The research is based on semi-structured, in-depth interviews with two teachers working in schools in Rio de Janeiro. The data analysis aimed to capture the subjectivities and experiences of the interviewees, identifying thematic categories related to the internship in teacher education and the articulation between theory and practice. The results highlight the importance of the supervised internship as a space for integral training, emphasizing the active role of the Supervising Teacher in mediating between the theoretical knowledge acquired at the university and the concrete pedagogical practices of the classroom. The study also reveals that the internship experience can promote a reinterpretation of the theory-practice duality, contributing to the construction of a more robust professional identity, one that is conscious of the demands of everyday school life. It is concluded that the Supervising Teacher can play an

important role in the development of pedagogical competencies and reflections that directly impact the quality of initial teacher education.

**Keywords:** Supervising Teacher. Supervised Internship. Mathematics Teacher Education.

## Trayectorias de Profesoras Supervisoras de Práticas Supervisadas: visiones de sí mismas

**Resumen:** Este artículo analiza las experiencias de Profesoras Supervisoras de Práticas Supervisadas en el curso de Licenciatura en Matemáticas, enfocándose en sus autopercepciones sobre el papel que desempeñan en la formación de futuros profesores. La investigación se basa en entrevistas semiestructuradas y en profundidad con dos professoras que trabajan en escuelas de Río de Janeiro. El análisis de los datos tuvo como objetivo captar las subjetividades y vivencias de las entrevistadas, identificando categorías temáticas relacionadas con la práctica en la formación docente y la articulación entre teoría y práctica. Los resultados destacan la importancia de la práctica supervisada como un espacio de formación integral, subrayando el papel activo del Profesor Supervisor en la mediación entre el conocimiento teórico adquirido en la universidad y las prácticas pedagógicas concretas del aula. El estudio también revela que la experiencia de la práctica puede promover una resignificación del binomio teoría-práctica, contribuyendo a la construcción de una identidad profesional más sólida y consciente de las demandas del contexto escolar. Se concluye que el Profesor Supervisor puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de competencias y reflexiones pedagógicas que impactan directamente en la calidad de la formación inicial de profesores.

**Palavras-Clave:** Profesor Supervisor. Práctica Supervisada. Formación de Profesores de Matemáticas.

### Introdução

Esta investigação é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, realizada pelo primeiro autor e orientada pelo segundo. Ela tem como objetivo investigar o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório<sup>1</sup> na Licenciatura em Matemática do ponto de vista dos Professores Supervisores<sup>2</sup> de Estágio. Desejamos compreender auto visões a partir de entrevistas em profundidade acerca de suas histórias de vida. Para esse recorte, consideramos como fontes de dados as entrevistas realizadas duas professoras: Marília e Eliza<sup>3</sup>. Nosso objetivo é evidenciar

<sup>1</sup> Doravante, utilizaremos a expressão estágio para nos referirmos ao estágio curricular supervisionado obrigatório.

<sup>2</sup> Os professores supervisores de estágio são aqueles que recebem os estagiários em escolas-campo da educação básica. Diferem, portanto, dos professores orientadores, que atuam na licenciatura.

<sup>3</sup> Nomes fictícios. O nome *Marília* foi escolhido em homenagem a uma das três primeiras mulheres matemáticas a concluir um curso de doutorado no Brasil, a matemática gaúcha Marília Peixoto Chaves (1921-1961). Já o nome *Eliza* foi escolhido para homenagear a pesquisadora baiana, nascida em 1944, Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, a primeira mulher negra brasileira a obter um título de doutora em Matemática, atuando na maior parte de sua carreira na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, a professora Eliza é aposentada e mora na cidade de Salvador, na Bahia

aproximações e distanciamentos nas histórias das entrevistadas, que foram selecionadas a partir de seus diferentes perfis como docentes e Professoras Supervisoras.

A motivação por seguir esta pesquisa se origina da vivência do Estágio do primeiro autor enquanto licenciando, que entende o Estágio como uma experiência crucial para a sua formação enquanto Professor de Matemática. O segundo autor, que atua como Professor Supervisor de Matemática em turmas da Educação Básica, pesquisou sobre o Estágio em sua tese de doutorado. A partir desses dois tensionamentos e visões sobre o Estágio, a pesquisa se configura como um elemento de interesse mútuo entre nós, autores. O objeto da pesquisa é o Professor Supervisor, entendendo que este profissional pode ter o papel catalisador de ações e influências pedagógicas, com impactos decisivos para a experiência de Estágio (Silva, 2019).

Respaldaado pela Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério na Educação Básica, o Estágio é obrigatório em qualquer curso de formação inicial de professores (primeira licenciatura), tendo o licenciando a necessidade de cumprir “quatrocentas horas exclusivamente a ele, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (Brasil, 2015).

O Estágio é requisito de qualquer professor em formação inicial, conforme a legislação brasileira. O Estágio é, em muitos casos, a primeira oportunidade de um estudante de licenciatura se ver no ambiente escolar enquanto futuro docente e professor regente. Durante o Estágio, o licenciando, além da troca com o professor universitário e das discussões propostas na sala de aula da graduação, tem a oportunidade de observar o cotidiano de escolas da Educação Básica, perceber quando e como os conteúdos e habilidades trabalhadas dentro da sua área de especialização são vistos em cada ano de escolaridade, conviver com os estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio e ter contato com professores da Educação Básica, em especial aquele que o recebe nas suas aulas: o Professor Supervisor.

É justamente o Professor Supervisor o profissional que se torna referência - seja ela positiva ou negativa - para o licenciando que está na escola da Educação Básica realizando seu Estágio. Por seu intermédio, a escola pode ser enxergada sob um ponto de vista profissional, evidenciando tensões, responsabilidades e relações que são invisíveis quando se é um estudante.

Esse profissional acaba tendo a responsabilidade, conscientemente ou não, de introduzir o

licenciando ao cotidiano escolar e da carreira docente. De fato, o estagiário frequentemente inicia seu trabalho com um olhar sobre a escola tal qual enxergava quando era aluno da Educação Básica, talvez com algumas reflexões teóricas na universidade, mas sem grandes relações com a prática.

Por outro lado, nem sempre essa perspectiva é entendida por todos os indivíduos participantes do processo de Estágio: os estudantes da Educação Básica, os professores da universidade, os licenciandos e até mesmo os próprios Professores Supervisores. Em muitos cenários, não há um espaço para discussão na universidade sobre o que os estagiários estão experienciando em suas escolas-campo. Muitas vezes o estagiário vai à escola-campo, atua apenas como observador e não como agente, faz anotações e relatórios sobre a aula, não compartilha com o Professor Supervisor e nem tem um espaço de troca durante as aulas na universidade com o Professor Orientador.

Dado este panorama, a pesquisa da qual este artigo se origina se propõe a enxergar o Estágio pela perspectiva do Professor Supervisor e valorizar os sentimentos, as experiências e os saberes desses agentes envolvidos nesse processo. Para a produção dessa pesquisa, foram entrevistadas duas professoras da Educação Básica que possuem experiência enquanto Professoras Supervisoras. Este artigo traz a análises de um recorte dessas entrevistas, tendo como objetivo trazer as perspectivas dessas professoras, como se enxergam enquanto formadoras de professores em formação e como tem sido a experiência de serem Professoras Supervisoras.

### **Em Diálogo com a Teoria**

O Estágio tem recebido atenção recente da pesquisa do campo da Educação Matemática, com produções que abordam o tema com amplitude de enfoques e olhares. Em um recorte dos últimos quinze anos, podemos notar que o Estágio foi fonte frequente de reflexões e construções teóricas. Há trabalhos que discutem as experiências de estagiários no campo de Estágio e como essas vivências influenciam o desenvolvimento das suas competências pedagógicas (Bacuri & Gonçalves, 2018; Bacuri, Gonçalves & Melo 2021; Santos & Silva, 2020; Silva, 2019). Já Freitas, Silva & Oliveira (2010) e Roncaglio & Battisti (2014) têm enfoque na reflexão sobre a prática e a produção de saberes docentes durante o Estágio, tendo como base relatos dos estagiários para a formação identitária e profissional. Há trabalhos sobre a prática reflexiva (Belmar & Wielewski, 2021), bem como a importância das relações estabelecidas entre Professor Supervisor e estagiário

(Silva, 2020; Teixeira & Cyrino, 2015). Há mapeamentos de estado da arte (Lopes et al, 2017), trabalhos relacionando Estágio a metodologias como Lesson Study e comunidades de prática (Neves & Fiorentini, 2021) ou à criatividade (Leal et al, 2023). Essa incompleta seleção ajuda-nos a compreender o Estágio com um espaço rico de vivências e reflexões, com centralidade na formação de futuros professores de Matemática.

Acreditamos que um dos principais motivos para o interesse pelo Estágio como objetivo de pesquisa provém das recentes mudanças nas legislações das licenciaturas que aumentaram a carga horária do Estágio e da prática nos cursos, em contraposição a modelos de formação excessivamente focados nos conteúdos específicos, como o 3+1 (Moreira, 2012). Tal modelo, no qual foram criadas a maior parte das licenciaturas brasileiras, se organiza em três anos para disciplinas de Matemática e um ano final de formação destinado às disciplinas de didática. Embora essa estrutura não esteja mais presente explicitamente nas Licenciaturas em Matemática, ainda é evidente o destaque aos conteúdos matemáticos, visto que estes compõem maciçamente os quadros docentes e a carga horária dos cursos de graduação. Será que isso é responsável por percepções de que o professor que vai ensinar Matemática deve saber apenas Matemática?

A Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015) foi alterada pelas resoluções CNE /CP 2/2019 (Brasil, 2019) e 4/2024 (Brasil, 2024), que progressivamente reconheceram e aumentaram a importância da prática (e conseqüentemente, do Estágio) na formação básica da licenciatura. De fato, o Estágio é um:

componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula (Brasil, 2024, p. 11).

A quantidade mínima de horas dedicadas ao Estágio (quatrocentas) foi mantida nas três legislações, mas ocorreram alterações em sua distribuição ao longo do curso, devendo “ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso” (Brasil, 2024, p. 13). Também se alterou o caráter do Estágio, saindo do espaço em que ocorre a prática, fora da universidade, passando a ter centralidade na formação, devendo “estar

claramente articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino e estabelecer focos claros para cada um dos semestres letivos” (p. 13). Além disso, a legislação preconiza que deve ser “garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (p. 14).

Tais alterações têm respaldo na pesquisa no campo educacional. Por exemplo, sobre a relação entre teoria e prática, Pimenta (2006) defende uma indissociabilidade, uma unidade entre teoria e prática, que pressupõe “uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência” (p. 67), de modo que qualquer separação entre os dois é artificial, produto de um processo de abstração. Por outro lado,

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. (BRUNO, 2014, p. 16)

Tais alterações vão no sentido de superar a dicotomia entre teoria e prática (Pimenta & Lima, 2012). Com isso, as autoras definem “ação pedagógica como as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas” (Pimenta & Lima, 2012, p. 42 [grifo das autoras]). Consequentemente, a ação pedagógica é intencional, orientada para um objetivo e inserida em um local, em uma realidade. Para as autoras, o Estágio deve ser compreendido como um dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura “com um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve a reflexão e a intervenção na vida das escolas, dos professores, dos alunos e da sociedade na qual estão inseridos” (Pimenta & Lima, 2012, p. 219).

Baseadas nos estudos de Gatti (2014) e de Leite, Ghedin e Almeida (2008), as autoras Silva e Delaia (2020), ao se debruçarem sobre as experiências de licenciandos no Estágio de licenciaturas em Matemática, destacam o papel do Estágio em contribuir para a construção da identidade profissional dos licenciandos, uma vez que é nele que se constroem percepções acerca da vida escolar para além do espaço da sala, tendo como um dos elementos-chave para isso a troca

com os professores regentes. Em especial, na disciplina de Matemática, as autoras destacam o quão fundamental é o papel do Professor Supervisor, uma vez que os estagiários sentem uma grande dificuldade em atrelar a complexidade da Matemática avançada vista no Ensino Superior à Matemática escolar, que será ensinada na Educação Básica por esses licenciandos quando começarem a atuar, processo que pode ser conceituado como Transposição Didática (Chevallard, 2013).

Somado a isso, Silva e Delaia (2020) também abordam a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão no que diz respeito aos aspectos do Estágio. Sendo assim, no ponto de vista das autoras, os estagiários, no lugar de futuros docentes e de atuais professores em formação “precisam construir seus saberes pedagógicos e sua identidade profissional através da mobilização e integração dos saberes pedagógicos provenientes das vivências práticas do contexto escolar e de sólida formação teórica” (p.100).

Para Gatti (2014), a teoria e a prática se entrelaçam no Estágio perante os contextos colocados pela escola, fornecendo um espaço de desenvolvimento de aprendizagens sobre o que e como ser professor e sobre a Educação escolar. Portanto, o Estágio é um espaço em que o licenciando pode começar a se reconhecer enquanto docente e, com isso, ter suas primeiras experiências como um dos agentes do processo de ensino-aprendizagem, só que agora pela perspectiva de um docente.

Dado este panorama, o Professor Supervisor é essencial para que as vivências dos licenciandos durante o Estágio se tornem menos passivas, uma vez que o docente responsável pela supervisão tem o potencial de articular as diversas funções exercidas por um professor no cotidiano escolar. De acordo com Ghedin, Almeida e Leite (2008), o Professor Supervisor, dentre outros aspectos, proporciona ao estagiário a compreensão de que o trabalho docente se estabelece em um determinado espaço e tempo, além de ter o poder de refletir sobre o contexto político e social no qual está inserido. Sendo assim, esses autores defendem que o Estágio tem o papel de forjar no estagiário um olhar apurado para as diversas demandas e funções exercidas por um professor (nos mais variados vieses, como o pedagógico, sociológico, psicológico e filosófico) e não apenas se limitar à observação de aulas de forma passiva ou a práticas com fim em si próprias (Ghedin, Almeida e Leite, 2018, p. 98).

De acordo com Barbosa e Lopes (2021):

Normalmente, os professores que atuam nas escolas como supervisores de estágio auxiliam os licenciandos na elaboração dos planos de aula, orientam sobre o que deve ser feito e acompanham a realização das aulas. No entanto, as experiências com a orientação têm nos apontado o quanto o estágio precisa se desenvolver de forma mais integrada com a escola, envolvendo um trabalho conjunto entre o professor formador, o docente da Educação Básica e o próprio estagiário, no processo de o licenciando constituir-se professor. [...] Assim, os professores da escola podem perceber o docente da universidade como parceiro e assumir-se como protagonistas no papel de supervisão e orientação do licenciando na escola, pois entendem que também eles podem aprender com os estagiários e com os professores da universidade. Entendemos que a socialização profissional começa na formação inicial. Um dos objetivos dos cursos de Licenciatura em Matemática é proporcionar ao futuro professor os conhecimentos para o exercício da prática profissional. Essa etapa da formação também precisa, a nosso ver, levar o licenciando a perceber que a sua formação é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual vai se configurando a sua identidade docente (Barbosa e Lopes, 2021, p. 65).

Ao observar aulas de professores regentes, o estagiário poderá aperfeiçoar e melhorar sua postura profissional, além de ter a oportunidade de perceber como se comporta um professor em sala, como conduz a aula e encontra maneiras de resolver os problemas que possam surgir na ambiência da sala e, ainda, como conduz os processos de ensino e aprendizagem. Assim, o estagiário poderá aprender a docência e preparar-se para, futuramente, atuar em sua profissão.

instituir a centralidade da prática docente por meio do Estágio é uma forma de romper com a dicotomia teoria/prática e permitir o preparo para o exercício da profissão docente a partir do conhecimento, da reflexão e da análise dos diversos fenômenos que ocorrem no ambiente escolar. (Leal et al, 2023, p. 7)

Para Lima & Lima (2013, p. 305), o Estágio estabelece uma dimensão de espaço e tempo propícios para a construção de conhecimentos presentes na vida de um professor, sendo então o lugar oportuno para a aprendizagem sobre a prática docente. Segundo os autores,

O estágio configura-se como oportunidade única para que o futuro professor compreenda a dinâmica e as facetas do universo da docência, ao permitir o confronto dialético entre a teoria e a prática. No desenvolvimento da atividade docente, o professor deve aprender com sua própria prática e com as experiências vividas com seus pares no fazer pedagógico da sala de aula e da escola. O professor deve conceber a sala de aula, como um espaço de aprendizagem permanente, pois enquanto sujeito do conhecimento, este deve refletir sobre o seu processo de formação profissional, apreendendo-o e redimensionando-o no intercâmbio dos diversos saberes que permeia o fazer docente (Lima & Lima, 2013, p. 305).

O Estágio Curricular Supervisionado tem se destacado nas pesquisas recentes como uma



importante oportunidade de integrar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial com a prática em sala de aula. As reformas na legislação educacional, que aumentaram o foco na prática ao longo dos cursos de licenciatura, têm ampliado o papel do Estágio como um espaço de formação contínua. Ao articular os aspectos teóricos e práticos, o Estágio permite que os licenciandos desenvolvam habilidades pedagógicas de maneira gradual e vinculada ao contexto escolar.

Assim, o Estágio vai além de uma simples etapa observacional, promovendo um ambiente de troca entre Supervisores, docentes e estagiários. Essa interação favorece a construção de uma identidade docente que considera os desafios do cotidiano escolar. A seguir, apresentaremos a metodologia utilizada para investigar essas interações e compreender os efeitos do Estágio na formação de futuros professores de Matemática.

## Metodologia

O recorte presente nesse trabalho consiste na escuta, por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade, de duas Professoras Supervisoras de Estágio. A partir da transcrição das entrevistas, foram realizadas análises e inferências.

Por se ater a analisar subjetividades, essa pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que, segundo os autores Rodrigues, de Oliveira e dos Santos (2021) “pesquisas qualitativas aspiram a captação do fenômeno a partir do entorno social, perante as perspectivas e envolvimento das pessoas nesse meio, pois a construção da pesquisa é produzida por meio das percepções dos sujeitos que dela participam” (p. 157).

Entrevista em profundidade é uma técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada. Entre as principais qualidades dessa abordagem está a flexibilidade de permitir ao informante definir os termos das respostas ao entrevistador ajustar livremente as perguntas. Este tipo de entrevista procura intensidade, não quantificação ou representação estatística (Duarte, 2005, p. 2).

Além disso, Duarte também ressalta que entrevistas em profundidade podem ser positivamente surpreendentes para o pesquisador, porque são experiências que podem despertar

interesse nos indivíduos entrevistados, já que raramente as pessoas percebem que:

têm oportunidade de falar abertamente e de maneira sistematizada sobre suas experiências, opiniões e percepções e tendem a ser cooperativas [...], se percebem que as perguntas são bem fundamentadas, desafiadoras e oferecem a possibilidade de refletir sobre o assunto” (2005, p. 7).

Essas entrevistas serão também semiestruturadas, uma vez que esse tipo de pesquisa é composto por perguntas abertas e fechadas, de forma que o entrevistador possui perguntas norteadoras, porém que permitem que a entrevista flua como uma conversa informal (Boni & Quaresma, 2005). Uma das vantagens da entrevista semiestruturada é

a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa. (BONI e QUARESMA, 2005, p. 75)

As professoras entrevistadas atuam em escolas da Educação Básica da região metropolitana do Rio de Janeiro. A partir das transcrições, foi realizado um processo cuidadoso de leitura e releitura com o objetivo de identificar categorias temáticas comuns em ambas. Essas categorias passaram por um processo de recategorização e refinamento, até que fossem identificadas cinco meta-categorias temáticas, das quais duas compõem a análise realizada nesse trabalho. Uma versão mais ampla, composta por um número maior de categorias, estará presente na dissertação de mestrado do primeiro autor.

Utilizamos o termo meta-categoria, pois elas podem ser quebradas e esmiuçadas em categorias mais estritas em um processo de refinamento. Essas categorias são compostas por unidades de registro, que consistem em excertos das falas das entrevistadas, que foram colocadas em confronto com o intuito de emergir aproximações e distanciamentos. A partir disso, pretendemos fazer com que emergjam informações sobre seus perfis, suas visões sobre si e seu papel na formação de professores, bem como compreender práticas e insights que podem ser úteis

para entender os papéis da supervisão na experiência e na qualidade do Estágio realizado. A seguir, passaremos para a análise dos dados.

## **Análise**

A entrevista de Marília foi realizada em 30 de janeiro de 2021 e durou cerca de uma hora e quinze minutos. Marília é professora em uma escola federal localizada na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. Contudo, também trabalhou anos em uma escola privada da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, na qual trabalhou até se aposentar.

A titulação máxima de Marília até o momento da entrevista era de mestre. Além de ter cursado o Mestrado em Matemática, a primeira entrevistada se graduou como bacharel e licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Essas etapas da formação da entrevistada se deram no fim dos anos 1980 e na primeira metade dos anos 1990. Embora o mestrado da autora tenha sido em Matemática pura, a dissertação de conclusão da entrevistada tinha foco no Ensino de Matemática, preocupando-se com a transição entre os Ensinos Médio e Superior dos alunos de Matemática, principalmente ao que dizia respeito ao conceito de função e como isso implicava no desempenho desses alunos nas disciplinas de Cálculo 1. Na ocasião da entrevista, a entrevistada era aluna de um curso de doutorado na área de Ensino de Matemática.

A segunda professora entrevistada será chamada de Eliza. A entrevista foi realizada em 12 de janeiro de 2022 e teve duração de uma hora e vinte e dois minutos. A entrevistada é professora de Matemática na rede privada e na rede pública estadual do Rio de Janeiro, atuando em escolas situadas na capital desse estado. Eliza concluiu a licenciatura em Matemática no ano de 2001, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e atua como docente na Educação Básica desde então. Eliza é mestre em História da Ciência pela UFRJ, tendo atingido tal grau no ano de 2019.

Como mencionado acima, Eliza iniciou sua atuação enquanto professora da Educação Básica logo depois de se formar na graduação. Ainda na universidade, durante um dos últimos períodos da licenciatura, ela prestou concurso para professora de Matemática da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Foi convocada para assumir o cargo logo depois de se graduar e atua na rede desde 2002, lecionando para as turmas de Ensino Médio do turno noturno. Além disso, a

entrevistada é professora de Ensino Fundamental e Ensino Médio em duas instituições privadas de destaque na capital fluminense.

Como já mencionado, as duas entrevistas foram semiestruturadas. Porém, por serem entrevistas em profundidade, permitiram que as respostas não fossem padronizadas, muito menos curtas e objetivas, proporcionando um ambiente para que as entrevistadas falassem também sobre o que achassem relevante e ampliassem as possibilidades do roteiro semiestruturado. A partir das transcrições dessas entrevistas, foi iniciado o processo de análise, buscando encontrar similaridades e distanciamentos entre as vivências das entrevistadas, com o intuito de atender aos objetivos dessa pesquisa.

Com base na análise das entrevistas, identificamos as seguintes meta-categorias: *O Estágio na formação docente; O Duo Teoria-Prática; Aspectos Formativos da Construção Docente; Fluxos Emocionais na Supervisão; Trabalho, visão e transformação; Influências da Escola Campo na Ação Docente; Diálogos Formativos na Supervisão e Pontes Institucionais entre Escola e Universidade*. Neste recorte, vamos focar nas duas primeiras.

### a) O Estágio na Formação Docente

As falas das entrevistadas evidenciaram aspectos relativos à necessidade do Estágio como experiência fundamental no curso de licenciatura em Matemática, ajudando a entender aspectos sobre a realidade profissional docente. Para Eliza

*Eliza — O Estágio Supervisionado contribui muito para que o licenciando tenha uma visão mais ampla da profissão docente, além de ser uma oportunidade para desenvolver sua prática em um ambiente controlado [...]. Eu vejo o Estágio como algo fundamental, não só para entender a prática docente, mas também para refletir sobre como somos formados para o mercado de trabalho.*

Complementarmente, Marília aponta que

*Marília — Eu acho essencial, não pode não ter Estágio... tem que ser bem encaminhado... principalmente para o estagiário ver todas as conexões que ele vai poder fazer para a futura profissão dele. O Estágio é uma forma de preparar o aluno para o mercado de trabalho, para ele se sentir mais seguro e capacitado. É como se fosse um treino para ele encarar o que vai vir depois.*

O espaço da escola, mediado pela figura do Professor Supervisor é um local de perceber a realidade por um prisma novo: o de quem vai atuar profissionalmente, como agente privilegiado

que propõe ações com objetivos de formação. Dessa forma, é preciso enxergar o que não é evidente, ir tomando consciência das relações entre os atores no processo educacional e compreender potencialidades e limitações. O Professor Supervisor pode atuar como um guia nesse processo, apontando caminhos para ir além das dicotomias. Com efeito,

a singularidade deste componente curricular, ao situar-se em dois mundos - o da academia e o do trabalho profissional na escola -, faz com que ele seja um espaço privilegiado de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, haja vista seu potencial de problematizar e de produzir conhecimentos que se contrapõem às clássicas dicotomias teoria-prática, universidade-escola, conhecimento matemático-pedagógico, entre outras que assolam o desenvolvimento profissional docente (Neves & Fiorentini, 2021, p. 2-3)

Aprofundando essa discussão, Marília aponta a importância do professor da Educação Básica, atuando na supervisão de Estágio, como um agente na promoção desses saberes, ultrapassando o espaço restrito da sala de aula de Matemática e problematizando o ambiente escolar como um todo:

*Marília — Eu acho que faz parte do trabalho do professor da Educação Básica não só se preocupar com o aluno, mas também dividir as experiências profissionais que ele tem com os futuros professores [...]. O Estágio Supervisionado, para mim, faz parte das tarefas do professor da Educação Básica. É um momento em que a gente tem que mostrar para o futuro professor todas as características de uma escola de Educação Básica, não só a sala de aula de Matemática. [...] É o espaço onde o futuro professor tem a chance de aplicar o que aprendeu teoricamente e perceber as nuances da sala de aula real*

As entrevistadas apontam que essa articulação não pode findar na escola, fazendo com que o Estágio se encerre como uma experiência em si, o local em que a prática ocorre. Ela precisa ocorrer também no nível do currículo da licenciatura, modificando e influenciando a formação inicial também na universidade:

*Eliza — Acredito que o Estágio contribui e muito para além das aulas de didática que você tem na sala de aula. É uma experiência verídica, em que o licenciando vive na pele o que é ser professor. [...] Eu acho que o Estágio tinha que ser mais longo, começar antes. [...] Essas práticas de ensino na universidade precisam conversar com a prática que o aluno tem no Estágio.*

Essas observações concordam não só com a legislação vigente sobre as licenciaturas (Brasil, 2015; 2019; 2024), que defendem uma prática distribuída ao longo do curso, mas também com resultados de pesquisa que defendem que

o Estágio Supervisionado não pode se configurar como espaço isolado, fechado em si

mesmo e desarticulado do restante do curso, mas sim como espaços em que os professores em formação vão colocando em uso os conhecimentos que aprendem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, nos diferentes tempos e espaços curriculares (SBEM, 2003, p. 22)

Quando Eliza utiliza a palavra “verídica”, defende que a formação só tem a ganhar trazendo as experiências do Estágio para o centro da formação. O Estágio não pode ser apenas um elemento acessório e desarticulado da licenciatura, pois tem a pujança de propor discussões profundas, multidimensionais, que colocam as experiências oriundas da prática como espaços para um debate qualificado. E isso vem diretamente da experiência com os alunos:

*Eliza — Acho que a gente não consegue mostrar na universidade a sala de aula do jeito que ela é. O Estágio Supervisionado tem que oferecer essa realidade ao licenciando, para ele entender de fato o que é ser professor. [...] Quando você coloca o estagiário para interagir diretamente com os alunos, é que ele realmente começa a entender o que significa ser professor. Essa imersão é fundamental para a formação profissional dele.*

Mas é uma via de mão-dupla, já que o Professor Supervisor também é beneficiado no processo:

*Eliza — Eu acredito que o Estágio deveria ser um espaço de aprendizado contínuo, não só para o estagiário, mas também para nós, professores. É uma troca que enriquece tanto o futuro professor quanto o Supervisor*

A formação docente, assim, pode ser transformada pelo estágio em vários níveis, influenciando os estagiários, a formação na universidade e os próprios professores da escola. Isso porque o estágio está na interseção desses vários mundos, permitindo que cada um dos atores – estudantes, docentes da universidade e da educação básica – tenha oportunidades de fala e escuta, num potencial ciclo virtuoso de aprendizados. Similarmente, Teixeira & Cyrino (2015) enxergaram em sua pesquisa, focada nos estudantes de licenciatura, as seguintes mobilizações relacionadas à identidade profissional docente oriundas do estágio: “crenças a respeito do planejamento de aulas; apropriação do valor teórico da profissão; despertar de um senso crítico no planejamento de aulas; abertura para o trabalho com os pares; o desenvolvimento de uma atitude de pesquisa; e capacidade de refletir antes da experiência” (p. 669).

Portanto, as entrevistadas têm consciência e oferecem um panorama amplo de sua atuação na formação de professores. Vão, assim, além de uma dicotomia escola-campo/universidade, compreendendo-se como parte fundamental da formação desses estudantes. As falas das

entrevistadas deixam claro que elas não adotam uma postura passiva no processo de formação dos estagiários. Pelo contrário, ambas se percebem como agentes ativas na construção da identidade docente dos futuros professores, vendo-se como peças fundamentais na ponte entre a universidade e a prática escolar. Elas reconhecem seu papel como responsáveis por moldar a formação dos estagiários, e se sentem com autoridade para propor abordagens formativas que vão além da simples supervisão de aulas. Em vez de apenas guiar os licenciandos, elas promovem uma formação que envolve reflexão crítica, desenvolvimento de estratégias pedagógicas e adaptação às realidades do ensino.

Ao se enxergarem como educadoras que contribuem diretamente para a formação profissional dos estagiários, as entrevistadas destacam a importância de transcender o espaço da sala de aula. Elas propõem uma visão de formação docente que abrange tanto os desafios concretos da profissão quanto a necessidade de uma articulação mais profunda com a teoria discutida na universidade. Essa postura ativa reforça o entendimento de que o Estágio não é apenas um momento de observação ou prática, mas um campo de ação que possibilita a construção de saberes fundamentais para a atuação futura dos licenciandos como profissionais da educação.

### **b) O Duo Teoria-Prática**

Um segundo aspecto emergente das falas das entrevistadas diz respeito ao duo teoria-prática e como o Estágio influencia, enquanto experiência, na superação de visões superficiais e dicotômicas. No Estágio, essa dualidade começa a ser tensionada, uma vez que os estagiários se deparam com a necessidade de adaptar o conhecimento teórico à realidade concreta das salas de aula. Essa experiência prática revela que a teoria não pode ser vista como algo estanque ou superior à prática, mas sim como uma fonte de reflexão e orientação que se molda e é moldada pelas situações reais encontradas no cotidiano escolar. O Estágio cria um espaço de confronto entre o que foi aprendido na universidade e as demandas da sala de aula, permitindo ao licenciando experimentar, refletir e ajustar suas abordagens de acordo com os desafios pedagógicos e contextuais.

Além disso, o Estágio oferece um campo fértil para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, onde a prática e a teoria se retroalimentam em um processo contínuo, no sentido defendido por Pimenta e Lima (2012). As tensões entre teoria e prática, ao invés de serem vistas

como obstáculos, tornam-se oportunidades para o futuro professor questionar suas próprias crenças e estratégias pedagógicas. Nesse sentido, o Estágio permite que a prática não seja meramente uma aplicação passiva da teoria, nem que a teoria se sobreponha à prática sem levar em conta as nuances do contexto educacional. Pelo contrário, as interações no campo provocam uma ressignificação de ambas as dimensões, levando o estagiário a desenvolver uma prática mais autônoma e fundamentada, que respeita tanto o conhecimento acadêmico quanto as especificidades do ambiente escolar.

*Marília — Nas matérias da Matemática pura eu não vi nada que fosse aplicável para o que eu ia ensinar em sala de aula... nas matérias da educação... não havia uma reflexão sobre o que eu estava trabalhando ou o que eu estava vendo no Estágio Supervisionado. [...] Quando comecei a trabalhar com estagiários, eu percebi que o Estágio não é só sobre ensinar Matemática. É também sobre mostrar como o ambiente escolar funciona e preparar o estagiário para lidar com diferentes situações.*

Nesse excerto, Marília fala sobre a insuficiência dos conteúdos tanto da matemática quanto da faculdade de educação como referências para embasar o trabalho docente. A partir de sua experiência enquanto aluna, enxerga o estágio como uma oportunidade de apresentar situações que servirão de base para tomada de decisões e aprendizado. Os conhecimentos não são diretamente “aplicáveis” e é o próprio campo que oferece as reflexões para um novo olhar para os conteúdos (a teoria) já com vistas à aplicabilidade.

As falas de Eliza complementam essa visão, enfatizando o papel da supervisão:

*Eliza — Essa imersão do estagiário na sala de aula com o professor regente é essencial para ele vivenciar a prática pedagógica e conseguir aplicar o que aprendeu teoricamente. [...] Acredito que o Estágio contribui muito para além das aulas de didática que você tem na sala de aula. É uma experiência verídica, em que o licenciando vive na pele o que é ser professor.*

Para ela, a supervisão de estágio está ali para guiar, aconselhar, ouvir, dialogar. É um processo intencional de acolhimento e reflexão, mas que não deve se encerrar ali. A prática, ou melhor dizendo, o campo, deve ser aproveitado como espaço para oxigenar e ressignificar a teoria, atualizando, problematizando, ressignificando:

*Eliza — Essas práticas de ensino na universidade precisam conversar com a prática que o aluno tem no Estágio. Esse professor de prática de ensino ter contato com esse professor que está supervisionando esse aluno, sabe? [...] As práticas de ensino na universidade deveriam dialogar mais com o que acontece no Estágio, para que o aluno veja como teoria e prática podem se complementar.*

Isso tudo para compreender que o processo docente é um processo ativo, de



permanentemente observar o currículo e dar a ele uma nova roupagem, um novo lugar e um novo significado:

*Marília — A prática do Estágio Supervisionado me fez perceber que a teoria que a gente aprende na universidade precisa ser testada e ajustada na sala de aula. [...] Na minha prática, eu tento não só focar na matemática em si, mas também em como ajudar o estagiário a aplicar o que ele aprendeu nas suas aulas da melhor maneira possível.*

A partir das falas, percebemos como ambas entrevistadas enxergam o trabalho em sua dimensão praxeológica, como uma atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade. De fato, “a práxis social dos homens requer uma interação dialética entre a objetividade e a subjetividade, quer dizer, entre a consciência e as determinações da realidade, assim como entre a Teoria e a Prática” (Silva Filho, Lopes & Cavalcante, 2011, p. 136). Isso implica a atitude de confronto da dicotomia por meio da contestação de visões insuficientes do trabalho docente para efetivamente agir com embasamento na realidade, indo além do senso comum:

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. (BRUNO, 2014, p. 16)

As reflexões das entrevistadas revelam que o Estágio atua como um espaço dinâmico, onde teoria e prática não se encontram em uma relação de subordinação ou simples aplicação, mas em constante diálogo e ressignificação. Esse movimento dialético desafia a visão fragmentada da formação, ao mesmo tempo em que evidencia que a construção do saber pedagógico se dá através de um processo contínuo de experimentação, reflexão e ajuste. Como apontado por Marília e Eliza, a prática permite que a teoria seja testada, ajustada e, em alguns casos, até mesmo questionada, o que enriquece o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Essa dinâmica entre teoria e prática não é passiva ou automática; ela depende diretamente do papel ativo desempenhado pelos Supervisores de Estágio. Tanto Marília quanto Eliza veem-se como mediadoras desse processo, atuando não apenas como orientadoras, mas como agentes que

influenciam diretamente a formação docente. Suas falas mostram que enxergam o Estágio como um momento crucial para moldar e desafiar as perspectivas dos licenciandos, incentivando-os a não apenas aplicar o que aprenderam, mas também a questionar e evoluir como futuros profissionais. Na análise da próxima meta-categoria, exploraremos como as entrevistadas compreendem seu trabalho enquanto docentes, destacando a maneira como assumem a responsabilidade pela formação dos estagiários e como articulam suas próprias práticas pedagógicas para contribuir ativamente com o desenvolvimento desses futuros professores.

### **Olhando para além de si**

As duas entrevistas realizadas nos permitem um vislumbre de como elas enxergam sua participação na formação dos futuros professores de Matemática. Os critérios para a seleção das participantes não nos permitem inferir sobre as autovisões de Professores Supervisores de Estágio de uma maneira geral, mas as falas são reveladoras de como considerarem-se como sujeitos ativos da formação tem consequências práticas nas ações promovidas no Estágio. Tanto Eliza como Marília demonstram consciência de seu papel ativo na formação dos estagiários. Elas se veem não apenas como orientadoras, mas como formadoras que moldam a prática docente dos licenciandos, influenciando diretamente sua trajetória profissional. Essa postura ativa reflete uma compreensão específica das dinâmicas entre teoria e prática, e reforça a ideia de que o Estágio é um componente essencial na formação docente, capaz de transformar tanto os estagiários quanto os próprios Professores Supervisores.

Para ambas, o Estágio não se limita a um espaço de experimentação, mas é visto como um momento crucial para a construção da identidade profissional dos estagiários, preparando-os para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. No que diz respeito ao duo teoria-prática, as falas das entrevistadas destacam como o Estágio atua como um espaço de tensão produtiva, onde os licenciandos são incentivados a adaptar e testar seus conhecimentos teóricos em situações reais de sala de aula. As entrevistadas sugerem que essa interação entre teoria e prática não apenas enriquece a formação dos futuros professores, mas também ressignifica o próprio conteúdo teórico, que é constantemente ajustado à luz das experiências práticas. Assim, o estágio se torna um espaço de aprendizagem recíproca, onde teoria e prática se retroalimentam, promovendo uma formação

mais holística e contextualizada.

As reflexões extraídas oferecem insights valiosos que destacam a relevância de incluir os Professores Supervisores nas discussões sobre a formação inicial. As vozes desses educadores, que atuam diretamente na interseção entre teoria e prática, fornecem uma perspectiva sobre os desafios e oportunidades que os futuros professores enfrentam durante o Estágio. Ao envolver os Supervisores de Estágio de maneira mais ativa nas discussões acadêmicas e nas políticas de formação docente, pode-se potencializar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais alinhadas às realidades da sala de aula, promovendo uma formação inicial mais robusta e contextualizada. Dessa forma, embora limitadas em número, as entrevistas revelam a importância de dar espaço e voz aos Professores Supervisores, que desempenham um papel crucial na construção da identidade profissional dos licenciandos e na integração entre teoria e prática.

Embora este estudo tenha se focado nas experiências e autopercepções de duas Professoras Supervisoras de Estágio, ele também revela várias possibilidades de pesquisa futura que não foram abordadas aqui. Por exemplo, investigar a interação entre Professores Supervisores e outros agentes educacionais, como os coordenadores de curso e os professores universitários, poderia oferecer uma visão mais abrangente de como esses diferentes atores influenciam o processo de formação docente. Além disso, poderia se explorar como as práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos Supervisores se difundem e impactam os licenciandos em diferentes contextos escolares. Além disso, investigações que considerem as perspectivas dos próprios licenciandos sobre a qualidade e a influência da supervisão recebida poderiam complementar e enriquecer as análises aqui apresentadas, oferecendo uma visão mais holística e integrada do processo formativo.

Em suma, o Estágio é um elemento fundamental e insubstituível na formação de professores. As experiências práticas vividas no ambiente escolar, aliadas à orientação dos Professores Supervisores, proporcionam aos licenciandos a oportunidade de aplicar, refletir e ajustar seus conhecimentos teóricos, preparando-os de forma mais completa para os desafios da docência. Entendemos que ainda há muita pesquisa relevante a ser realizada sobre o Estágio e acreditamos que seus impactos sobre a formação inicial podem ser profundos e significativos.

## Referências

BACURY, Gerson Ribeiro; GONÇALVES, José Domingos Antônio; MELO, Elisângela



Aparecida Pereira de. Práticas de iniciação à docência no estágio supervisionado em matemática. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 777-802, 2021.

BACURY, Gerson Ribeiro; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Reflexões sobre o percurso formativo de futuros professores de matemática durante o estágio supervisionado. **Revista Exitus**, v. 8, n. 1, p. 276-304, 2018.

BARBOSA, Cirléia Pereira; LOPES, Celi Aparecida Espasandin. Colaboração e desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática: Uma experiência no estágio curricular supervisionado. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 9, n. 2, p. 61-83, 2021.

BELMAR, Cesar Cristiano; WIELEWSKI, Gladys Denise. Estágio supervisionado: espaço de aprendizagem de saberes para a docência em matemática na EJA. **REAMEC–Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 2, 2021.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, janeiro-julho, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 115.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jun. 2024. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 jun. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192). Acesso em 15 jun. 2017.

BRUNO, Amália Maria Zamarrenho. **As contribuições do Estágio Supervisionado em Matemática para a constituição de saberes docentes: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002–2007**. 2009. 176 f. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação. Universidade São Francisco, Itatiba.

CHEVALLARD, Yves. **Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias**. Revista de educação, ciências e Matemática, v. 3, n. 2, 2013.

DUARTE, J. **Entrevista em profundidade**. In: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. Métodos e Técnicas de Pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2009.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; OLIVEIRA, Ricardo Rios. Formação inicial de professores de matemática: os estágios supervisionados e as histórias de vida. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 61-70, 2010. DOI: 10.5007/1981-1322.2010v5n1p61.

GATTI, Bernardete A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Est. Aval. Educ, p. 24-54, 2014.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. 2008.

LEAL, Márcia Rodrigues; FONTES, Lívia Santana; SANTOS, Cleiton Rodrigues dos; GONTIJO, Cleyton Hercules. Criatividade em Matemática e o Estágio Supervisionado: implicações para a prática docente. **Zetetiké**, Campinas, v. 31, p. 1-19, 2023. DOI: 10.20396/zet.v31i00.8672191.

LIMA, Francisco José de; LIMA, Isaías Batista de. **O estágio supervisionado em matemática como espaço de desenvolvimento da epistemologia da prática docente**. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 1, n. 1, p. 303-324, 2013.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela; PEREIRA, Patrícia Sandalo; POZEBON, Simone; CEDRO, Wellington Lima. Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras. **Zetetiké**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 75-93, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/zet.v25i1.8647637>.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2012000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2012000400003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 17 jun. 2017.

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

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

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DOS SANTOS, Josely Alves. **As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação**. Revista Prisma, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

RONCAGLIO, Viviane; BATTISTI, Isabel Koltermann. A Produção de Saberes por um Grupo de Licenciandos em Matemática: Entendimentos Elaborados a Partir de um Estágio Supervisionado de Ensino. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 29, n. 92, p. 165-189, jan./abr. 2014.

SANTOS, Gevando Lopes; SILVA, Américo Junior Nunes da. O Estágio Curricular



Supervisionado e a formação do professor de Matemática: experiências em uma turma do Ensino Médio. **Tangram – Revista de Educação Matemática**, Dourados, v. 3, n. 3, p. 162-177, 2020. DOI: [10.30612/tangram.v3i3.11291](https://doi.org/10.30612/tangram.v3i3.11291).

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA-SBEM. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática**: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2006. Disponível em: [http://www.prg.Unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM\\_licenciatura.pdf](http://www.prg.Unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM_licenciatura.pdf). Acesso em: 10 jul.2024.

SILVA, Américo Junior Nunes da. “Prática” e “Estágio Supervisionado” na formação de professores: o que revela um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB? **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 17, p. 1-19, 2020. DOI: [10.37001/remat25269062v17id390](https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id390).

SILVA, Ulisses Dias da. Influências do Estágio Supervisionado na Visão de Professores de Matemática Recém-Egressos do Curso de Licenciatura. 2019. 144 f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino e História da Matemática e da Física, Rio de Janeiro, 2019.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Desenvolvimento da identidade profissional de futuros professores de Matemática no âmbito da orientação de estágio. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 658-680, ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n52a12>.

SILVA FILHO, Adauto; LOPES, Fátima Maria N.; CAVALCANTE, Maria Marina D. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In GOMES, Marineide O. (org.) **Estágios na Formação de Professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. SP: Edições Loyola, 2011.

SILVA, Katia Regina da; DELAIA, Maria Margarete. **Estágio curricular supervisionado: perspectivas dos licenciandos de um curso de Matemática**. *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 43, p. 92-116, 2020.