

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO REVELANDO CONCEPÇÕES NA/PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

*THE SUPERVISED INTERNSHIP REVEALING CONCEPTIONS IN/FOR THE*

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.vi.1448>

**Mara Rykelma Silva**

Instituto Federal do Acre - IFAC

<https://orcid.org/0000-0003-2798-1534>

**Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida**

Universidade de Cuiabá - UNIC

<https://orcid.org/0000-0003-3973-7408>

**Edcarlos Miranda de Souza**

Instituto Federal do Acre - IFAC

**Vilma Luísa Siegloch Barros**

Instituto Federal do Acre - IFAC

**RESUMO:** A formação de professores vem sendo palco de debates entre diversos pesquisadores no Brasil, sendo uma temática abrangente e complexa, cuja discussão envolve uma multiplicidade de posicionamentos e olhares constituídos a partir de diferentes personagens, estando o estágio supervisionado imerso nesta complexidade. Componente curricular obrigatório em todos os cursos de licenciatura do país, o estágio assume um papel central neste artigo, que objetiva evidenciar suas potencialidades e desafios na/para a formação inicial de professores, tomando como base as concepções de dez alunos do curso Licenciatura em Matemática de uma universidade pública federal do Brasil. Nesse sentido, assumindo perspectivas teórico-metodológicas de pesquisas qualitativas, foram analisados dez relatórios produzidos individualmente por alunos da licenciatura durante o desenvolvimento do componente curricular Estágio Supervisionado II. Como resultados, as produções revelam concepções, experiências, vivências, sentimentos e ensinamentos relativos à formação docente e à importância da imersão dos licenciandos em espaços escolares, ao passo que aponta obstáculos e desafios a essa formação.

**Palavras-chave:** Formação docente; Formação inicial; Licenciatura em Matemática; Estágio.

**ABSTRACT:** Teacher training has been the subject of debate among various researchers in Brazil. It is a wide-ranging and complex subject, whose discussion involves a multiplicity of positions and perspectives based on different characters, including immersed in this complexity the supervised internship. A mandatory curricular component in all degree courses in the country, the internship takes on a central role in this article, which aims to highlight its potential and challenges in/for initial teacher training, based on the conceptions of ten students on the Mathematics degree course at a federal public university in Brazil. In this sense, assuming the theoretical-methodological perspectives of qualitative research, ten reports produced individually by degree students during the development of the curricular component Supervised Internship II were analyzed. As a result, the productions reveal conceptions, experiences,

feelings and teachings related to teacher training and the importance of immersing degree students in school spaces, while indicating obstacles and challenges to this training.

**Keywords:** Teacher Training; Initial Training; Mathematics Degree; Internship.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores vem sendo palco de debates no Brasil entre diversos pesquisadores ao longo dos últimos anos. Uma consulta rápida sobre o tema formação de professores ao principal acervo de produções científicas brasileiras de programas de pós-graduação no país, o Catálogo de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, revela 32.986 trabalhos científicos, a maioria consolidados nos últimos dez anos.

Discutir esta formação é algo complexo e exige posicionamentos a partir dos diferentes olhares que a temática pode assumir. Uma vez compreendida como um campo de estudos, as abordagens mostram-se igualmente complexas.

Currículos, escolas, alunos, professores, políticas públicas, ensino, aprendizagem, competências e saberes são alguns dos universos nos quais a discussão pode emergir. Diante da abrangência, assumimos aqui a formação de professores como um campo de investigação e estudos. Nessa perspectiva, encontramos suporte em Garcia (1999), para quem:

A Formação de professores é a área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

Com esse olhar, este artigo objetiva evidenciar as potencialidades e os desafios do estágio supervisionado na/para a formação inicial de professores tomando como base as concepções de dez alunos do curso Licenciatura em Matemática de uma universidade pública federal do Brasil. Diante da proposta, os

relatórios produzidos pelos alunos da graduação durante o desenvolvimento do componente curricular Estágio Supervisionado II são tomados como objetos de estudo.

Ao considerar os relatórios como objetos de estudo, defendemos estes materiais como instrumentos de autoria própria, marcados pela intencionalidade de propor atividades reflexivas capazes de integrar relatos de vivências ao planejamento prospectivo e a contínua avaliação do processo formativo, cujas observações sustentam este artigo.

Vale acrescentar que as ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado II, sustentaram parte das ações de outro componente curricular, o Estágio de Docência, disciplina obrigatória do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGCEM) a nível de doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciência e Matemática (REAMEC), que segundo o Art. 44 de seu regimento, “O Estágio de Docência será obrigatório e constará da preparação e regência de disciplina em curso de licenciatura da área, com anuência e supervisão do orientador” (REAMEC, 2021).

Dada a necessidade, a disciplina Estágio de Docência foi desenvolvida no primeiro semestre de 2023 contemplando ações junto aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado II em uma universidade pública federal da região Norte do Brasil. Na ocasião, o professor regente do Estágio Supervisionado II atuou na condição de supervisor do Estágio de Docência. Nessa conjuntura, as experiências narradas pelos licenciandos foram analisadas sob perspectivas de outro estágio, este último, vinculado ao programa de pós-graduação.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Diante da proposta, este artigo apresenta-se como um estudo qualitativo com abordagem narrativa, sustentada em relatos de experiências vivenciadas por dez licenciandos do curso superior Licenciatura em Matemática de uma universidade pública federal durante o desenvolvimento do componente curricular Estágio Supervisionado II, ora identificados por Licenciandos A, B, C, D, E, F, G, H, I e J.

Na intenção, encontramos suporte em autores como Bicudo (2018, p.116), para quem este tipo de abordagem “engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões”, bem como “noções a respeito de percepções” sobre determinada experiência.

Sustentando a discussão nas percepções e concepções dos licenciandos, assumimos como fontes de pesquisa os relatórios de estágio ao concebê-los como documentos que carregam registros de ações e de acontecimentos reais, bem como discursos, reflexões e interpretações de um momento vivido por meio da tecitura de sequências argumentativas, descritivas e narrativas.

Logo, buscamos ouvir o que narram os licenciandos sobre suas experiências na disciplina desenvolvida durante o primeiro semestre de 2023. Destarte, foram analisados os conteúdos de dez relatórios produzidos individualmente por alunos da licenciatura. Estudantes que, na oportunidade, finalizaram a disciplina Estágio Supervisionado II e que, por questões éticas de pesquisa, têm resguardadas suas identidades neste estudo.

A respeito da construção desses materiais, enxergamos o processo de produção dos relatórios como uma oportunidade de levar os licenciandos a refletirem sobre a própria formação, tendo como base as experiências vivenciadas no estágio. Perspectivas crítico-reflexivas na formação de professores são defendidas por autores como Nóvoa (1992), para quem esta formação deve fornecer meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação. Dessa forma, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos e projetos próprios que visam a construção de uma identidade, também profissional.

Com esse olhar, esclarecemos que os relatórios produzidos estruturam-se segundo seis seções: uma, contendo reflexões gerais sobre o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em matemática, a introdução; duas, reservadas para apresentação das escolas de educação básica e das turmas que receberam o estágio; outras duas direcionadas para o registro de reflexões a respeito das observações e regências das aulas, e uma última reservada para o registro de reflexões quanto ao momento vivido, seção esta para onde direcionamos nosso olhar de forma mais atenta para a construção deste artigo.

O acesso a estes materiais ocorreu por intermédio da coordenação do curso, tendo suas leituras contribuído para a definição de dois eixos de discussão: o primeiro, que considera as contribuições e potencialidades do estágio na/para a formação inicial de professores, e o segundo, que discute questões e/ou situações tidas como desafios para esta formação.

Nesse sentido, assumimos, no processo de análise, elementos da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016). Ante a postura, os dados foram organizados a partir de critérios semânticos, ou seja, temas de discussão que envolvem a formação de professores e que emergem nos relatos. Todavia, critérios sintáticos, como a presença de verbos, substantivos ou outros elementos que ressaltam nas narrativas, também foram utilizados na composição de núcleos de sentido.

Alguns desses elementos textuais compõem a nuvem de palavras da Figura 1, construída com base na frequência em que emergem nos relatos.

**Figura 1:** Contribuições do estágio para a formação de professores



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2024.

Tais escolhas permitiram-nos caminhar por múltiplas concepções acerca do vivido e discutir a formação de professores à luz de um referencial teórico específico.

Assim, partimos de uma contextualização a respeito do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil, considerando diferentes dispositivos legais e concepções teóricas, e realizamos uma apresentação do estágio enquanto componente curricular do curso envolvido no estudo, bem como dos personagens e dos espaços escolares que acolheram suas ações.

Na sequência, focalizamos a discussão nas potencialidades e nos desafios que tange à formação e à profissão docente, revelados a partir das concepções dos dez alunos da licenciatura em matemática e refletidos nos relatórios produzidos por esses personagens a partir das vivências no estágio.

## **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

Sob o ponto de vista regulamentar, o estágio supervisionado apresenta-se como um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura do país devendo atender a uma série de legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei nº 9.394/96, as Resoluções do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, o Parecer da Câmara de Educação Superior do mesmo conselho - CNE/CES nº 1.302/2001 e a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 também do CNE/CP (Brasil, 1996, 2002a, 2002b, 2001, 2015).

Desses documentos, a Resolução nº 2/2015 CNE/CP, ao definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores ao nível superior, institui, em seu Art. 13, que tais cursos devem ter, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico distribuídos ao longo de oito semestres ou quatro anos, desenvolvidas a partir de quatro eixos, conforme orienta o parágrafo 1º do mesmo artigo, a saber:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, 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;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015).

Na proposta, observa-se que das 3.200 horas previstas para as atividades das licenciaturas, 400 devem ser direcionadas para os estágios.

Quanto às diretrizes curriculares específicas para cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 define, no que tange às licenciaturas, que “o educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere” (Brasil, 2001, p. 6).

Nesse processo, o parecer frisa que o professor deve “avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos” (Brasil, 2001, p. 6). Perspectiva onde o estágio assume uma posição de destaque no processo formativo ao favorecer a articulação entre a teoria e prática, relação reconhecida também como produtora de conhecimentos.

A respeito da dicotômica articulação, Fiorentini e Castro (2003) asseveram que o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores de matemática se caracteriza como um período de inserção dos licenciandos no campo da prática profissional e de construção de saberes sobre a ação docente. Neste viés, os estágios constituem-se etapas importantes no desenvolvimento acadêmico e profissional do futuro professor. Por meio deles, é oportunizado aos futuros professores vivenciar o cotidiano escolar, conhecer o sistema educacional, conceber ou aprimorar conhecimentos teóricos, desenvolver atividades práticas, dentre outras experiências necessárias à formação docente.

Para Teixeira e Cyrino (2013), os estágios supervisionados ainda são “uma das primeiras experiências oportunizadas à maioria dos futuros professores, no decorrer do curso de licenciatura em Matemática”, permitindo-lhes o contato direto com o futuro ambiente de trabalho.

Geralmente marcados por tensões e inseguranças, os primeiros contatos com a docência carregam sentimentos como medo, dúvida e até frustrações. Estudos de autores como Garcia (2010), tratam esses momentos como um período de descobrimentos, adaptações, aprendizagens e transições com intensa aquisição de saberes. Ante o turbilhão de sensações que podem emanar da prática docente, enxergamos nos estágios mais uma contribuição na/para a formação inicial ao possibilitar percepções e compreensões.

Outras potencialidades destacadas referem-se ao fato de os estágios permitirem aos licenciandos refletir sobre “ser professor”, bem como moldar pouco a pouco, sua identidade profissional. A respeito da construção dessa identidade, Pimenta e Lima (2004) enfatizam contribuições do estágio ao defender que a

identidade docente se constitui a partir do conjunto de experiências vividas ao longo da trajetória profissional.

Nesse contexto, o estágio representa a inserção do futuro professor em seu campo profissional, permitindo-lhe observar, participar e problematizar situações educacionais, compartilhar ideias com professores mais experientes, interagir com o alunado e conhecer aspectos dos espaços escolares.

Em relação ao compartilhar, Nóvoa (1992) aponta potencial no diálogo entre os pares para fortalecer os saberes decorrentes da prática profissional. Para o autor, práticas que têm caráter coletivo contribuem para a emancipação e a consolidação profissional dos professores, não reconhecer isso implica desperdiçar uma importante ferramenta de formação.

Similarmente, Imbernón (2016, p. 125), ao analisar os impactos das mudanças sociais na profissão e na formação docente, também defende a comunicação como um instrumento capaz de provocar melhorias, sugerindo que “É preciso interagir e aprender com os iguais. Ao paradigma da competição, do individualismo, da automarginalização escolar, temos de antepor o paradigma da colegialidade”, o que acarreta aumentar a comunicação e a colaboração entre os pares, considerando que “o que acontece com um, geralmente acontece com quase todos, esconder as emoções sempre é perigoso em uma profissão como a educacional” (Imbernón, 2016, p. 125).

Diante da discussão, precisamos reconhecer os períodos de estágio como um processo de conhecimento e autoconhecimento essenciais para uma sólida formação teórica e prática do professor, seja ele de matemática, seja de outra área do conhecimento. Atividades em que também se destacam as escolas de educação básica e seus personagens, demonstrando a importância de se fortalecer o diálogo entre esses espaços e as instituições de ensino superior.

## **COMPONENTE CURRICULAR, ESPAÇOS E PERSONAGENS DO ESTÁGIO**

Tecidas as considerações acerca do estágio nos cursos de formação inicial de professores pontuamos, nesta seção, algumas observações sobre o estágio enquanto componente curricular do curso

Licenciatura em Matemática da universidade envolvida no estudo, bem como sobre seus espaços e personagens.

## **O ESTÁGIO ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO**

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) envolvido neste estudo apresenta uma estrutura curricular orientada segundo cinco eixos: Conhecimentos Específicos; Dimensão Cultural e Política da Educação; Conhecimentos do Trabalho Pedagógico; Cultura Geral e Profissional, e Desenvolvimento e Processos Cognitivos.

Inserido no eixo de Conhecimentos do Trabalho Pedagógico, o estágio enquanto componente curricular, objetiva desenvolver reflexões no processo formativo e promover a articulação entre a teoria e a prática docente a fim de contribuir com a construção de um conjunto de elementos e ferramentas de análises e de um repertório de conhecimentos suficientes para atender às dinâmicas de pesquisas e das salas de aula.

Quanto à organização das ações, o curso conta com quatro componentes curriculares nesse sentido: os Estágios Supervisionado I, II, III e VI, a serem desenvolvidos na educação básica.

Desses componentes, o Estágio de Docência encontrou suporte nas ações do Estágio Supervisionado II, disciplina cujo PPC preconiza o desenvolvimento de atividades de docência, em que pesam o planejamento, a avaliação, a organização de situações de ensino e aprendizagem, a seleção e a organização de materiais curriculares e de avaliação em escolas de educação Básica, junto às turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, incluindo-se etapas equivalentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Contando com uma carga horária total de 90 horas, o componente foi pensado segundo quatro ações principais que contemplaram as Atividades de Observação, as Atividades de Regência, as Atividades de Preparação e o Estudo Dirigido.

Nas Atividades de Observação, os licenciandos foram incentivados a investigar a rotina educacional nas escolas e nas salas de aulas, analisar os conteúdos ministrados e as metodologias de ensino utilizadas, bem como participar das diversas atividades que envolvam o cotidiano escolar.

As Atividades de Preparação representaram momentos dedicados a visitas de reconhecimento e ambientação dos espaços escolares, planejamento de aulas, organização e/ou construção de materiais de ensino, dentre outras ações que nortearam o processo.

Acerca das Atividades de Regência, os alunos da graduação puderam vivenciar a docência na prática, estabelecendo conexões teóricas, desenvolvendo planejamentos, experienciando diferentes metodologias de ensino, abordando conteúdos programáticos, interagindo diretamente com alunos e professores dentre outras situações que circundam a profissão docente e suas nuances.

O Estudo Dirigido, por sua vez, representou situações de formação e autoformação sustentadas na reflexão crítica das atividades desenvolvidas, com momentos dedicados à produção dos relatórios e ao compartilhamento das experiências. Este último, marcado pela socialização de diferentes olhares a respeito das vivências, permitindo conhecer diferentes realidades e formar uma rede de apoio entre os futuros professores.

## **ESPAÇOS E PERSONAGENS QUE CONSTITUÍRAM O ESTÁGIO**

Assim como na prática docente, as ações do estágio envolvem múltiplos personagens. Dada a diversidade e as contribuições de cada figura, dedicamos esta seção para apresentarmos alguns protagonistas, neste caso, os espaços escolares, as turmas envolvidas e os professores da educação básica que supervisionaram os licenciandos.

No que tange às unidades de ensino, as parcerias firmadas entre a universidade e as escolas de educação básica sustentaram-se na indicação por parte dos licenciandos. Processo que culminou no envolvimento de oito escolas públicas geridas pela Secretaria Estadual de Educação, das quais cinco atendem a demandas de Ensino Fundamental, uma delas trabalhando também com a Educação de Jovens e Adultos; duas delas, atuando nos Ensino Fundamental e Médio e a outra, com demandas de Ensino Médio e da EJA.

Considerando as turmas envolvidas diretamente nas ações do estágio, os alunos da licenciatura optaram por desenvolver atividades em mais de uma turma da mesma série, de acordo com o planejamento escolar. Assim, uma acadêmica esteve observando e regendo aulas junto a turmas de 8º ano do Ensino Fundamental; outros seis optaram por atuar simultaneamente em turmas de 8º e 9º anos da mesma etapa de ensino; dois deles desenvolveram atividades apenas em turmas de 9º ano e, um estagiando na EJA.

Vale ainda apresentar os professores da educação básica, no caso, coformadores no processo atuando como supervisores. A respeito da formação desses profissionais, destacam-se professores licenciados especificamente em suas áreas de atuação, matemática, e um deles com mestrado em Ensino de Matemática.

Quanto ao tempo de docência, identificamos profissionais que lecionam há mais de dez anos; professores com cerca de cinco anos de atuação, e ainda profissionais em fase de iniciação que contabilizam pouco mais de dois anos de exercício. De modo geral, foram estes os profissionais que, mesmo aumentando o leque de suas demandas, se propuseram a contribuir com o processo formativo dos futuros professores, demonstrando a importância atribuída ao estágio.

## **REFLEXÕES NO/DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

A culminância das ações do estágio materializou-se na produção de relatórios, instrumentos que carregam reflexões e concepções dos licenciandos. Tomados como objetos de estudo, estes materiais foram analisados sob dois olhares, o primeiro, no que tange às contribuições do estágio para a formação docente, o segundo, no que concerne aos desafios enfrentados pelos licenciandos.

## **CONTRIBUIÇÕES E POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO NA/PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

As ações empreendidas pelos licenciandos no estágio e os movimentos reflexivos mobilizados para a construção dos relatórios revelaram diferentes concepções a respeito do estágio na/para a formação de professores, apontando algumas de suas contribuições ao enfatizar, por exemplo, que:

Durante o estágio, aprendi a importância de um planejamento cuidadoso para garantir a efetividade das aulas. Elaborei planos de aula que consideravam os objetivos de aprendizagem, as necessidades dos alunos e as estratégias de ensino adequadas. Essa etapa do processo permitiu-me organizar os conteúdos de forma sequencial e alinhada com o currículo escolar (Licenciando A, Relatório Final, 2023, p. 15).

Existem várias formas pelas quais o estágio supervisionado contribui para a formação do futuro professor: experiência prática, observação, reflexão, planejamento, execução de aulas, interação com alunos e dentre outras. Tudo que foi citado, proporciona um ensinamento na formação do estagiário [...] (Licenciando B, Relatório Final, 2023, p. 14).

Uma das principais contribuições do Estágio Supervisionado II é a possibilidade de desenvolver habilidades pedagógicas e didáticas específicas para o ensino de Matemática. [...] Isso permite ao futuro professor aprimorar sua capacidade de planejar aulas, criar atividades relevantes e promover o engajamento dos estudantes na aprendizagem matemática (Licencianda F, Relatório Final, 2023, p. 31).

O estágio curricular supervisionado, nos possibilita uma oportunidade de atravessarmos a barreira da condição de aluno de um curso de licenciatura, para a de um professor, seja em escolas públicas ou privadas (Licenciando H, Relatório Final, 2023, p. 5).

**Planejar, ministrar, adaptar, executar, elaborar e organizar são alguns dos verbos que ressaltam nos excertos. Percepções associadas ao fazer docente em que ganha ênfase o conjunto de ações mobilizadas pelos professores em sua prática. Ações que, ao serem tomadas para si, são compreendidas como “o atravessar de uma barreira” no movimento de fazer-se docente, como pontua um dos licenciandos.**

A respeito de experiências dessa natureza Souza e Ferreira (2018, p. 139) enfatizam que as contribuições para a formação do professor de matemática centram-se na possibilidade do contato com o futuro campo de atuação profissional “permitindo que os estagiários intervenham nesse contexto, tomem para si a responsabilidade de planejar, aplicar e remodelar determinadas metodologias mediante as circunstâncias”. Discurso ratificado pela Licencianda D (2023, p. 30) ao pontuar que a experiência permitiu “contato com o futuro ambiente de trabalho”.

Outras situações levantadas revelam preocupações com a aprendizagem dos alunos e o reconhecimento de que as necessidades educacionais são específicas. Assim, os relatos enfatizam que:

Durante o estágio, tive a oportunidade de observar e compreender as necessidades individuais dos estudantes, adaptando minhas estratégias pedagógicas para atender a essas diversidades (Licenciando A, Relatório Final, 2023, p. 15).

Durante o estágio, o estudante pode experimentar diferentes metodologias, estratégias de ensino e recursos didáticos, adaptando-os ao contexto da sala de aula e às características dos alunos (Licencianda F, Relatório Final, 2023, p. 31).

A adaptação é termo presente em ambos os relatos e que, nas narrativas, aponta para a singularidade de cada aluno, suas especificidades, a preocupação com o aprendizado e a importância de reconhecer esta individualidade.

Nesse movimento de conhecimento e reconhecimento, as figuras do professor e do pesquisador se entrelaçam, na concepção de D'Ambrosio (2009, p. 94), para quem os professores devem estar “permanentemente num processo de busca de aquisição de novos conhecimentos e de entender e conhecer os alunos. Portanto, as figuras do professor e do pesquisador são indissociáveis”.

A dinamicidade e a continuidade que envolvem a docência também são enfatizadas nas reflexões da Licencianda G (2023, p. 21), ao pontuar que: “A formação de um professor é um processo em constante evolução e o estágio é apenas uma parte dessa jornada”, destacando o carácter contínuo do movimento de formação docente.

Para Freire (1994, p. 47), é na consciência humana acerca da própria inconclusão que “se encontram as raízes da educação mesma”, tornando a formação um fazer permanente diante do inacabado e do dever da realidade.

Inseridos nesse contínuo, os professores supervisores e os orientadores têm reconhecidas suas contribuições nas vozes dos licenciandos:

Outro aspecto relevante é a possibilidade de receber feedbacks dos supervisores e professores orientadores. Essas avaliações críticas e construtivas permitem ao futuro professor refletir sobre suas práticas, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e, assim, buscar um contínuo aprimoramento profissional (Licencianda F, Relatório Final, 2023, p. 31).

Outro aspecto levantado nas narrativas evidencia a relação entre teoria e prática, apontando as potencialidades do estágio na articulação e fortalecimento dessa relação. Sobre o assunto, é enfatizado que:

O estágio supervisionado desempenha um papel fundamental na formação de um futuro professor, pois proporciona uma oportunidade única para

colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação e desenvolver habilidades essenciais para a atuação profissional (Licenciando B, Relatório Final, 2023, p. 14).

Mesmo que para muitos o período de estágio possa significar uma vida de sacrifício, esta é uma importante fase, em que a teoria adquirida no meio acadêmico poderá ser utilizada na prática, permitindo conhecer todas as áreas de atuação da carreira (Licenciando E, Relatório Final, 2023, p. 20).

O Estágio Supervisionado II na licenciatura em Matemática é uma etapa essencial para a formação do futuro professor. É nessa fase que o estudante tem a oportunidade de vivenciar a prática docente em sua plenitude, colocando em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Essa experiência é de extrema importância, pois proporciona uma transição significativa entre a teoria e a prática, preparando o futuro professor para os desafios da carreira educacional [...] (Licencianda F, Relatório Final, 2023, p. 31).

Esta experiência é uma ótima oportunidade de unir teoria e prática, aplicando os meus conhecimentos adquiridos na universidade em conjunto com a prática desempenhada na escola. Por isso, vejo no estágio uma oportunidade única de adquirir experiência com determinação, comprometimento e responsabilidade (Licenciando J, Relatório Final, 2023, p. 3).

A respeito da dicotômica relação, Pimenta e Lima (2004) abrem um parêntese à discussão quanto ao reducionismo que incorre sobre os estágios nas licenciaturas ao serem tratados apenas como a parte prática dos cursos.

Segundo as autoras, a finalidade do estágio no campo dessa formação é aproximar os licenciandos da realidade do futuro campo de trabalho a fim de que esta aproximação lhes permita refletir, analisar e questionar de forma crítica a realidade. Nessa perspectiva, as teorias vêm sustentar análises, reflexões e questionamentos acerca da realidade, de práticas institucionalizadas, bem como de ações no processo educacional.

Outra questão refere-se à identidade do professor. A este respeito, Pimenta (1999, p. 18) assevera que “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Construção que encontra alicerce na significação social da profissão, na revisão constante desses significados e de tradições da sociedade, na reafirmação de práticas culturalmente sancionadas, no confronto entre teorias e práticas e em novas teorias, ademais, “também, pelo significado que cada

professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores” (Pimenta, 1999, p. 19).

De forma similar, Cyrino (2016, p. 168) defende que a identidade profissional “Consiste não apenas no que os outros pensam ou dizem sobre nós, embora isso também faz parte do nosso modo de viver, mas também de como nos vemos e da nossa capacidade de refletir em nossa experiência”. Nesse sentido, os licenciandos pontuam:

O estágio também ajuda o estagiário a construir a sua própria identidade, pois é nesse período que terá seus primeiros contatos com uma sala de aula, o que o ajudará a encontrar maneiras de desenvolver o conteúdo para a turma [...] Este é um passo muito importante porque podemos observar as experiências de outros professores e depois praticar nossas metodologias de ensino durante a regência, permitindo que nos autoavaliemos enquanto construímos nossa identidade docente (Licenciando C, Relatório Final, 2023, p. 17).

[...] o Estágio Supervisionado II também é uma oportunidade para o futuro professor desenvolver competências socioemocionais essenciais, como a empatia, a comunicação efetiva e a habilidade de lidar com a diversidade [...] é também uma fase de consolidação da identidade profissional do futuro professor. A experiência no ambiente escolar possibilita ao estagiário compreender a importância da docência e o impacto que pode ter na vida dos alunos. Essa percepção é fundamental para motivar o engajamento e a dedicação à profissão, mesmo diante dos desafios e obstáculos que possam surgir ao longo da carreira (Licencianda F, Relatório Final, 2023, p. 31).

Nas narrativas, a construção da identidade dos professores permeia aspectos profissionais, pessoais, morais e intelectuais oriundos de um conjunto de concepções, crenças, valores, atitudes, saberes, papéis, competências, preocupações e incertezas interligadas e formalizadas a partir de vivências próprias e de outrem, que se refletem diretamente no trabalho docente.

Finalizada esta discussão, na próxima seção, apresentaremos algumas concepções que emergiram durante o período estágio, compreendidas pelos licenciandos como percalços.

## **OBSTÁCULOS E DESAFIOS DO ESTÁGIO NA/PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Apesar das contribuições e das oportunidades que o estágio supervisionado proporcionou para a formação dos futuros professores, seu desenvolvimento também enfrentou obstáculos, alguns discutidos nesta seção, revelando distintos olhares envoltos ao contexto. Assim, vejamos:

Esta disciplina [...] proporciona vários novos desafios para a nossa atuação de fato em sala de aula. Na maior parte das vezes pensamos que ser professor é fácil demais, mas na verdade não vemos as dificuldades que ainda enfrentaremos diariamente, seja por conversas paralelas, seja por falta de atenção. Ela trata de uma forma mais dinâmica como ser um professor, atuando diretamente na nossa formação (Licenciando A, Relatório Final, 2023, p. 15).

Sabemos que sempre houve grandes desafios na formação de professores. Na maioria das vezes, não sabemos o que nos espera no caminho que iremos percorrer para se tornar um docente, porque ser professor é entrar em contato com situações e experiências novas todos os dias (Licenciando C, Relatório Final, 2023, p. 18).

Nos relatos, ressalta a preocupação com a presença do novo. A esse respeito, Bachelard (1996) afirma que, naturalmente, tendemos a caminhar por caminhos reconfortantes, todavia, para que haja a construção de novos conhecimentos, é necessária uma ruptura dos conhecimentos que existem em nós, ou seja, uma retificação dos conhecimentos e das verdades assumidas internamente.

Corroborando, Borba e Penteado (2001) destacam a importância de o professor buscar sair da zona de conforto em que se encontra, caracterizada como um ambiente isento de surpresas, marcado pela resistência em encarar dúvidas e incertezas. Dessa forma, os autores pontuam que, além da necessidade de uma formação adequada, os professores precisam estar abertos ao novo.

Sob este viés, é indispensável provocar a razão, aguçar sentimentos e, conseqüentemente, permitir-se duvidar de antigas verdades, características inerentes à profissão docente diante das mudanças do mundo contemporâneo. Dessa forma, o estágio, ao favorecer a construção de um olhar crítico-reflexivo sobre a própria prática mostrando que a docência é caracterizada por obstáculos e desafios que precisam ser superados, tem algumas de suas dimensões reconhecidas.

Preocupações a respeito da desvalorização da profissão também permeiam os relatos. Ponto de debate em discussões que envolvem a profissão docente, a desvalorização assume hoje importante papel em diversos estudos, como o trabalho de Santos (2015), que alerta sobre a escassez de professores no Brasil, em decorrência.

Segundo a pesquisa, menos de 2% dos estudantes do país na fase de vestibular enxergam a docência como uma escolha profissional incorrendo na preocupação sobre “a escassez eminente de

professores no Brasil, o que já é uma realidade em algumas áreas como Física, Química e outras” (Santos, 2015, p. 350).

Como agravante do cenário, o autor aponta a desvalorização da carreira docente classificada segundo cinco enfoques no estudo: o econômico, o social, o psicológico, a obsolescência e a degenerescência, este último, o mais perverso na percepção do autor. Características desses tipos de desvalorização, bem como o conseqüente desinteresse pela profissão, podem ser identificadas nos relatos ao mencionarem que:

A formação em licenciatura enfrenta diversos desafios que podem afetar a qualidade da preparação dos futuros professores. Alguns dos principais desafios incluem a baixa atratividade da carreira docente devido a questões salariais e de reconhecimento, o desalinhamento entre a teoria ensinada na universidade e a prática vivenciada nas escolas durante o estágio, o despreparo para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, o uso insuficiente de tecnologias educacionais, a falta de enfoque na prática reflexiva, a escassez de recursos nas instituições de ensino, a pouca atualização curricular em relação às mudanças educacionais, os desafios na relação entre teoria e prática e a pouca valorização da profissão docente na sociedade (Licencianda G, 2023, p. 23).

Alguns dos principais desafios enfrentados durante essa jornada incluem: [...] a valorização e a remuneração dos professores ainda são questões desafiadoras em muitos lugares do mundo. A falta de reconhecimento pode desmotivar os futuros professores e até afastá-los da carreira (Licencianda F, Relatório Final, 2023, p. 32)

A desvalorização profissional, os salários pouco atrativos e a precarização das condições de trabalho são pontos levantados. Estes fatores podem contribuir com a desmotivação, ou mesmo, com o completo distanciamento da escolha profissional. Logo, refletir quanto ao futuro campo de atuação, ainda na licenciatura, permite compreender o papel do professor e sua importância frente à sociedade.

Preocupações em relação à gestão das salas de aulas, as diferenças e a diversidade social e educacional dos alunos também são enfatizadas nas narrativas. Sobre esses aspectos, é pontuado que:

A sala de aula é composta por estudantes com diferentes habilidades, níveis de aprendizagem, interesses e culturas. Lidar com essa diversidade é um desafio para o futuro professor de Matemática. É importante desenvolver estratégias diferenciadas de ensino, adaptar materiais e recursos, e promover um ambiente inclusivo que valorize as contribuições de todos os alunos (Licenciando A, Relatório Final, 2023, p. 16).

Um dos principais desafios para os estagiários é aprender a gerir uma sala de aula. Isso envolve estabelecer uma boa relação com os alunos, manter a disciplina, lidar com comportamentos desafiadores, promover a participação dos estudantes e garantir um ambiente de aprendizagem positivo (Licenciando B, Relatório Final, 2023, p. 15).

Alguns dos principais desafios enfrentados durante essa jornada incluem: [...] lidar com a diversidade de aprendizagem dos alunos [...]. Os professores precisam estar preparados para atender às necessidades individuais de cada

estudante, considerando suas habilidades, estilos de aprendizagem e contextos sociais (Licencianda F, Relatório Final, 2023, p. 32).

**Individualidade, diversidade e diferenças são alguns termos utilizados pelos licenciandos para se referirem à multiplicidade e à pluralidade de personagens, situações que compõem as salas de aula e que diariamente se apresentam aos professores. Heterogeneidade que demanda sensibilidade, atenção, respeito e dedicação no ser e no fazer docente, exigindo uma formação contínua.**

Em discussão sobre as qualidades de um bom professor, D'Ambrosio (2009, p. 84) assevera que “Ninguém poderá ser um bom professor sem dedicação, preocupação com o próximo, sem amor num sentido amplo”.

**Preocupação com o outro, respeito a suas necessidades, suas formas de aprender, suas histórias de vida e concepções de mundo, exigem do professor uma postura investigativa, um olhar atento, doação e amor. Este último, tendo sua dimensão reconhecida pelos licenciandos ao levantarem que:**

[...] nesse período de estágio supervisionado eu pude observar o quanto são grandes as adversidades que um professor pode encontrar nessa tão nobre profissão, desde o primeiro momento [...] percebi que se você não tiver amor pela profissão não adianta buscar essa direção em sua vida acadêmica, melhor procurar outro curso (Licenciando I, Relatório Final, 2023, p. 17).

**Outra preocupação se refere ao domínio de conteúdos específicos do campo da matemática. Vista como um desafio, a Matemática, ou as matemáticas, ocupa papel de destaque em debates sobre a formação de professores desta área. Nessa perspectiva, um dos licenciandos, ao se referir ao domínio de conteúdos, afirma que:**

A formação do futuro professor de Matemática é um processo complexo que envolve a aquisição de conhecimentos teóricos, habilidades pedagógicas e uma compreensão profunda dos desafios que serão enfrentados na prática docente. [...] O primeiro desafio é garantir um sólido domínio dos conteúdos matemáticos. O professor de Matemática deve ter um conhecimento aprofundado dos conceitos, teorias e aplicações da disciplina. Para superar esse desafio, é necessário dedicar tempo à revisão e aprofundamento dos conteúdos, por meio de estudos independentes, cursos adicionais e trocas com outros profissionais da área (Licenciando A, Relatório Final, 2023, p. 16).

Sob este olhar, Fiorentini e Oliveira (2013, p. 924), ao discutirem sobre o lugar das matemáticas nos cursos de licenciatura em matemática, apontam a importância do professor “conhecer com *profundidade e diversidade*, a matemática enquanto prática social”, não se restringindo apenas ao campo científico, mas, sobretudo, englobando a matemática escolar e as múltiplas matemáticas presentes em diferentes contextos.

Profundidade no sentido de que “não basta o professor dominar procedimentos matemáticos e saber utilizá-los em demonstrações ou na resolução de exercícios e problemas” (Fiorentini e Oliveira, 2013, p. 925), logo é fundamental que o professor saiba justificar suas escolhas, conheça outros procedimentos histórico e culturalmente produzidos e se abasteça também de conceitos e ideias atuais.

Nessa perspectiva, o domínio de conhecimentos específicos, tem sua importância reconhecida. Entretanto, “A matemática também precisa ser compreendida em sua relação com o mundo, enquanto instrumento de leitura e compreensão da realidade e de intervenção social, o que implica uma análise crítica desse conhecimento” (Fiorentini e Oliveira, 2013, p. 925), e nessa relação assenta-se a dimensão da diversidade defendida pelos autores.

Sob esse ângulo, D’Ambrosio (2009, p. 86) pontua que o conhecimento está “subordinado ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, deve ser contextualizado no momento atual, com projeções para o futuro”.

Repensar nos percalços, obstáculos e desafios levaram os licenciandos a refletirem profundamente a respeito do futuro campo de atuação e sobre ações que podem contribuir com a superação de adversidades que emergiram. No ensejo, pontuaram que:

É importante destacar que os desafios enfrentados durante o estágio supervisionado fazem parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Com o tempo, a experiência e o apoio adequado, os estagiários têm a oportunidade de superar esses desafios e se tornarem professores mais competentes e confiantes (Licenciando B, Relatório Final, 2023, p. 14).

Apesar dos desafios, ser professor é uma profissão gratificante e crucial para a sociedade. Superar essas dificuldades requer dedicação, empatia, busca por conhecimento e constante reflexão sobre a prática docente [...] (Licencianda F, Relatório Final, 2023, p. 32).

Superar esses desafios requer esforços conjuntos para valorizar a carreira docente, investir na formação dos professores e criar condições mais

atrativas para preparar adequadamente os futuros educadores para sua importante função (Licenciando G, Relatório Final, 2023, p. 22).

O curso de matemática é muito complexo, mas nos traz um leque de oportunidades [...]. Creio que não devemos nos acomodar por conta dos desafios e sim crescer com eles a cada dia aprimorando nosso conhecimento no curso de matemática (Licenciando I, Relatório Final, 2023, p. 17).

**Esforço, dedicação, apoio, união e valorização são alguns dos movimentos compreendidos pelos licenciados como necessários para superar percalços da formação e desafios da profissão docente.**

Destarte, as experiências revelaram diferentes reflexões e concepções relativas ao processo formativo, evidenciando possibilidades e desafios que reforçam a fundamentalidade do estágio supervisionado na/para a formação inicial de professores.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

As experiências vividas ao longo do processo de formação inicial de professores de matemática permitiram reconhecer que o estágio proporciona ao licenciando o contato direto com seu futuro campo de atuação profissional. Além disso, favorece a aquisição de experiências e saberes necessários à ação docente, despertando o olhar crítico-reflexivo dos futuros professores.

As vivências e as reflexões revelaram diferentes concepções sobre a formação e a profissão docente, com destaque às potencialidades do estágio ao aproximar os futuros professores da rotina educacional escolar, em que pesam relatos sobre o fazer docente, a interação com alunos e professores das escolas de educação básica, a articulação entre teoria e prática e a construção da identidade docente.

Todavia, desafios e percalços também emergiram, tendo as concepções dos licenciandos revelado preocupações com o futuro profissional, com destaque à valorização da profissão docente, aos anseios em lidar com a diversidade econômico-sociocultural dos diferentes personagens que compõe os espaços escolares e às inquietações quanto ao domínio de conteúdos específicos da matemática.

No contexto, a importância de parcerias entre as instituições formadoras de professores e as unidades de ensino da educação básica é reforçada, cabendo o devido reconhecimento do papel assumido pelos professores da educação básica na formação inicial de professores.

Quanto à construção da identidade docente, o estágio demonstra contribuição ao favorecer a aquisição e o desenvolvimento de hábitos e métodos de ensino específicos, através da observação, do contato com professores já formados, da atuação nos espaços escolares, da interação com o alunado e da regência de aulas.

Frente às análises, o estágio revela-se fundamental na/para a formação inicial de professores, bem como para a formação continuada, ao possibilitar vivenciar a docência em seu sentido amplo.

## FONTES

Licenciando A. Relatório Final, 2023.  
Licenciando B. Relatório Final, 2023.  
Licenciando C. Relatório Final, 2023.  
Licencianda D. Relatório Final, 2023.  
Licenciando E. Relatório Final, 2023.  
Licencianda F. Relatório Final, 2023.  
Licencianda G. Relatório Final, 2023.  
Licenciando H. Relatório Final, 2023.  
Licenciando I. Relatório Final, 2023.  
Licenciando J. Relatório Final, 2023.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. //: FIORENTINI, Dario; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. 5. ed. 2. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 111-124.

BORBA, Marcelo Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional - Lei 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 1.302**, de 6 de novembro de 2001. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: DF, 2002b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1 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. Brasília: DF, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 mar. 2024.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Mathematics Teachers' Professional Identity Development in Communities of Practice: Reifications of Proportional Reasoning Teaching. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 54, p. 165-187, abr., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n54a08>. Acesso em: 21 mar. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 17. ed. Campinas: Papius, 2009.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Francisca Carneiro de. Tornando-se Professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. // FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.121-156.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/8286/586>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., 23. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1994. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professor: para uma mudança educativa**. Editora Porto: Portugal, 1999.

GARCIA, Carlos. Marcelo. O professor iniciante: a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17/15>. Acesso em: 23 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobicci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. // NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. // PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - REAMEC. **Regimento do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática**. Belém, 2021.

SANTOS, Westerley Antonio. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349-358, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764/pdf>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SOUZA, Ilvanete dos Santos de; FERREIRA, Rodrigo dos Santos. Algumas reflexões sobre a formação inicial do professor de matemática: vivências do estágio supervisionado. **Ensino da Matemática em Debate**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 127-141, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/36716>. Acesso em: 21 mar. 2024.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. O estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.15, n.1, p. 29-49, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/13048/pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.