

O saber da experiência e o estágio supervisionado em contextos não-escolares

Resumo:

É sabido que algumas competências são necessárias ao professor para ensinar matemática e o estágio supervisionado representa um momento fundamental na sua formação por permitir o desenvolvimento de práticas educativas e reflexões que contribuem para a construção de uma identidade profissional a partir das vivências realizadas, em particular, quando tais experiências acontecem em espaços não-escolares. Desta forma, este trabalho tem como objetivo discutir a contribuição das vivências não-escolares na formação dos professores que ensinam matemática a partir do olhar de um professor-orientador de um componente de estágio supervisionado do curso de Pedagogia, relacionando o conhecimento necessário para ensinar matemática com o saber da experiência adquirido no estágio supervisionado e tomando como referência teórica, principalmente, as discussões de Pimenta e Lima, de Carrillo et al e de Larrosa, a partir de uma breve revisão da literatura e análise de relatórios finais de estágio, vislumbrando uma possível conexão esses eixos temáticos.

Palavras-chaves: Formação de professores. Ensino de Matemática. Estágio Supervisionado. Espaços não-escolares. Experiência.

1 Introdução

A formação inicial de professores que ensinam Matemática, mas não são formados em cursos de Licenciatura em Matemática, e sim, em cursos de Pedagogia, apresenta pouco tempo dedicado ao desenvolvimento de competências e saberes matemáticos específicos, necessários para ensinar Matemática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Sem contar com o déficit de aprendizagens e aversão à Matemática que muitos desses professores já trazem desde a educação básica, é interessante se pensar que o grande erro na formação desses professores é considerar que eles deverão lidar com conteúdos matemáticos simples e, por isso, muitas vezes são negligenciados.

Sendo assim, vale a pena refletir sobre: qual é a matemática específica que deve ser ensinada para os pedagogos, que ensinam Matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino

**Mariana Moraes Lôbo
Pinheiro**

Universidade Federal da Bahia
Salvador, BA – Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-5388-5162>
✉ pinheiromml@gmail.com

Recebido • 04/04/2025
Aprovado • 05/06/2025
Publicado • 08/08/2025

Comunicação Científica

fundamental? Que competências e saberes são necessários a estes docentes para ensinar Matemática? Que implicações isso traz à sua formação inicial?

Curi (2005) trouxe algumas respostas, tais como: a importância da orientação dos objetivos da formação para o ensino de Matemática, a necessidade de saber selecionar e escolher os conteúdos, de organizar as modalidades pedagógicas, além dos tempos e espaços da formação, a importância da abordagem metodológica, da avaliação, etc. O que se observa na maioria dos cursos de Pedagogia é uma formação muito mais baseada em formas de ensinar (como), em detrimento do que ensinar (o que). A consequência direta disso é que pode ocorrer uma precariedade da formação básica dos alunos desses professores, que por falta de preparo, fragilizam o ensino de matemática que tem sido cada vez mais superficial no que tange aos aspectos conceituais do conhecimento matemático.

O ensino de Matemática exige que o professor seja capaz de descompactar ideias matemáticas, detalhando e explicitando conceitos e procedimentos matemáticos (BALL; BASS, 2003). Além disso, o professor deve orientar os estudantes na conexão de ideias matemáticas, além de ser capaz de evidenciar a evolução/mudança de ideias matemáticas, tomando cuidado com afirmações generalizantes.

É importante destacar que o conhecimento especializado dos professores que ensinam Matemática se organiza em domínios (CARRILLO et al., 2013), a saber: conhecimento matemático e conhecimento pedagógico do conteúdo. A ideia da Matemática para o ensino estar inserida numa prática pedagógica e ser constituída a partir de múltiplos objetos que se inter-relacionam, e portanto, é regulada por regras e normatizações da prática pedagógica na qual tal Matemática é desenvolvida nos remete à discussão anterior, proposta por Shulman (1987), acerca dos saberes necessários à prática docente, trazendo um destaque para o conhecimento pedagógico do conteúdo, que se constitui num modo de entendimento da disciplina, específico dos professores.

Trata-se de “uma construção elaborada no interior das práticas pedagógicas escolares, cuja fonte e o destino são as próprias práticas.” (MOREIRA; DAVID, 2010, p.39). Assim, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas constroem saberes docentes. À medida que estudos são realizados sobre os saberes mobilizados pelos professores na ação pedagógica na escola, confirma-se a relação de complementaridade entre a formação na licenciatura com o processo de produção de saberes da prática docente escolar de maneira concreta.

Assim como o modelo de Shulman (1987), o modelo MTSK (Carrillo et al, 2013) possui os mesmos domínios: conhecimento matemático e conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo cada um deles divididos em três subdomínios. O primeiro domínio subdivide-se em conhecimento dos tópicos matemáticos, conhecimento da estrutura matemática e conhecimento das práticas matemáticas. Já o segundo domínio, subdivide-se em conhecimento do ensino de matemática, conhecimento das características de aprendizagem matemática e conhecimento dos parâmetros de aprendizagem matemática.

Esses domínios são empregados para investigar, analiticamente, o conhecimento de professores que ensinam Matemática e serão assumidos aqui como pressupostos para discutir a

relação dessa formação necessária para ensinar Matemática com os estágios supervisionados, que produzem saberes experienciais a partir da prática docente, numa perspectiva em que a concepção de experiência está associada a de sentido, tal como apresentada por Larrosa. Sendo assim, a discussão será apresentada a partir de uma breve revisão da literatura, complementada e endossada pela análise dos relatórios finais de uma turma de estágio supervisionado em espaços não-escolares de um curso de Pedagogia.

1.1 A Matemática específica para ensinar e o estágio supervisionado

Tardif et al. (2001) refere-se à prática docente como uma atividade complexa e à escola como um espaço de produção de saberes diversos, que quando confrontados com os saberes acadêmicos ou com os saberes curriculares, os saberes da experiência são considerados uma re-tradução da formação adaptada à profissão, a partir da prática, quando são eliminados os aspectos de caráter inútil àquela realidade.

Nos estudos de Gauthier et al. (1998) os saberes da ação pedagógica são os conhecimentos, habilidades e competências dos professores relacionados às atividades de sala de aula e são divididos em dois grupos: gestão de classe e gestão da matéria. Cada um deles têm três subcategorias: saberes relacionados ao planejamento, às atividades de interação com os alunos e à avaliação e a conclusão desse estudo aponta que há, de fato, saberes oriundos da ação pedagógica e uma convergência entre os saberes da gestão de classe e os da gestão da matéria.

Mas, é possível o questionamento: será que a prática ensina tudo? A literatura aponta que não e traz a seguinte reflexão: assim como é importante no processo formativo do professor conhecer os saberes úteis à prática docente, é essencial também conhecer os saberes inúteis. Ocorre que o processo formativo do professor se dá numa tensão entre a educação matemática escolar e o ensino da matemática acadêmica. Isso implica em uma análise cuidadosa acerca da relação entre teoria e prática na formação docente.

De acordo com o art. 1º da lei nº 11.788/08, o Estágio é “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”, que traz também, em seu art. 2º, uma categorização do estágio em obrigatório e não-obrigatório, sendo o cumprimento do estágio obrigatório requisito necessário para aprovação e obtenção do diploma, conforme determinado no projeto pedagógico do curso.

Em se tratando, especificamente, do estágio supervisionado obrigatório, trata-se da parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em oposição à teoria, sendo comum circularem ideias relacionadas à expressão “a profissão se aprende na prática” entre os estudantes e, no caso da formação de professores, traz a problemática ainda mais grave de que o curso nem

fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.133)

Vale a pena compreender as concepções de prática associadas ao estágio, partindo do pressuposto de que o exercício de todas as profissões está ligado ao seu aspecto prático e não seria diferente no que tange à profissão de professor, que é aprendida, portanto, a partir da observação, da imitação e, muitas vezes, da reelaboração a partir da crítica de modelos existentes na prática, tomados como bons. Entretanto, isso traz como consequência alguns limites, haja vista não é sempre que o aluno dispõe de um olhar crítico o suficiente para eleger um modelo como bom ou não. Essa concepção de professor, que não valoriza sua formação intelectual, reduz a ação docente apenas à reprodução destes modelos, que será considerada bem-sucedida à medida que se aproxime, cada vez mais, dos tais modelos observados.

Já na perspectiva da prática como instrumentalização técnica, o estágio fica reduzido ao como fazer, às técnicas a serem empregadas nas salas de aula e ao desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas ao domínio e controle de classe, etc. que não possibilitam a compreensão do processo de ensino por inteiro, ainda que sejam atividades importantes. O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode a ele ser reduzido. Sendo assim, é necessário desenvolver no estudante a habilidade de saber escolher a técnica adequada para cada situação em que o ensino se desenvolve, diminuindo o distanciamento entre o estágio e a vida/trabalho nas escolas.

No que se refere à Matemática para ensinar nos cursos de Pedagogia, independente dos conhecimentos pedagógicos gerais, é importante considerar que existe uma especificidade na área, na forma como os educadores e pesquisadores matemáticos pensam o ensino, a educação, o fazer e aprender Matemática.

Apesar de não se identificar o trabalho com todas as tendências metodológicas específicas da Matemática nas salas de aula, há compreensão de que todas as tendências devem fazer parte das propostas da formação inicial de professores, porque a presença destas é crescente na Educação Básica, como é o caso do uso da Modelagem Matemática nos anos iniciais (SILVA; KLÜBER, 2012). Para além disso, o trabalho com as tendências na formação de pedagogos remete à uma forma de aprender e vivenciar determinados aspectos metodológicos da área, representando um momento significativo para aprender a ensinar Matemática.

Isto nos faz refletir que as aprendizagens sobre a Matemática no curso de Pedagogia têm o papel de construir uma nova visão sobre essa área. Inclusive, é possível afirmar que seria pertinente encontrar maneiras de superar a visão clássica de seu ensino por meio de uma aprendizagem da docência, subsidiada nas concepções construtivista e socioetnocultural, considerando os estudos de Fiorentini (1995), fundamentados na relação entre o conhecimento científico e a realidade vivida.

2 A experiência segundo Larrosa Bondía

Não há como tratar de uma discussão acerca do estágio supervisionado na formação inicial do professor sem estabelecer uma ideia sobre experiência e os saberes produzidos a partir dela. Dessa forma, aqui abordaremos essa concepção a partir da teorização feita por Larrosa Bondía que apresenta a ideia de experiência em paralelo a de sentido. Para este linguista, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2002, p.21).

Isso nos remete a ideia de que a experiência é única e individual, ou seja, cada pessoa é tocada e a vivencia de modo particular e específico, a partir de suas referências de mundo anteriores e das aprendizagens prévias. Essa concepção pode ser útil na análise e compreensão de vários aspectos que constituem a educação, inclusive a própria ideia de aprendizagem (significativa).

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. (LARROSA, 2002, p.23)

Deste ponto de vista, a experiência transforma o sujeito e não há como passar por este processo sem se expor a vivê-la integralmente. Sendo assim, o sujeito da experiência é o espaço em que acontece a referida experiência em si, ou seja, é no sujeito da experiência que se identificam os aspectos da transformação nele provocada a partir da experiência realizada. Ao levar essa reflexão para experiência do estágio supervisionado na formação dos licenciandos, a vivência do estágio seria a experiência e os licenciandos seriam os sujeitos da experiência.

Entretanto, existem outros elementos nessas experiências que a constituem e a tornam única para cada licenciando, como a instituição em que acontece, a supervisão e a orientação dos licenciandos no decorrer do processo formativo. Tomando, na sequência, o aspecto da orientação assegurada pelo professor orientador durante o estágio supervisionado, serão destacadas as repercussões dela na formação dos licenciandos e na construção de suas respectivas identidades profissionais. Como é possível contribuir na formação dos licenciando a partir da orientação no estágio supervisionado? Quais os impactos da orientação na formação dos licenciando? Como fazer da experiência do estágio um momento singular no processo formativo dos licenciandos, favorecendo elaboração e construção de aprendizagens docentes?

2.1 O professor orientador do estágio supervisionado

De acordo com o Art.7º, inciso III da Lei 11.788/08, é responsabilidade das instituições de ensino indicar um professor orientador que se encarregue pelo acompanhamento e avaliação do estudante estagiário. Para além disso, também são atribuições do professor orientador: realizar encontros periódicos de orientação e acompanhamento de atividades dos estagiários, dar assistência

ao estagiário na elaboração e execução do Plano de Atividades, oferecer subsídios teóricos ao estagiário para fomentar sua vivência prática e a construção do relatório de atividades, analisar e avaliar o Relatório de Atividades ao final do estágio.

Há estudos e debates no Brasil acerca da importância do professor orientador de estágio e dos saberes e competências demandadas a ele desde os anos de 1990. Segundo Cochran-Smith (2003, p. 5), o professor orientador docente universitário forma os professores para Educação Básica, dos quais se espera que:

“[...] sejam capazes de ensinar dentro de novos padrões curriculares no ensino básico, letrar os alunos para o mundo digital, integrar o uso de tecnologia em todas as disciplinas, atender às necessidades de uma população estudantil cada vez mais diversa e assegurar que seus alunos tenham bom desempenho nos exames nacionais (como o ENEM)”.

Pimenta e Lima (2012, p. 127-128) afirmam que, as atribuições do professor orientador estão pautadas, à luz da teoria, na ideia de reflexão com seus alunos sobre as experiências que já trazem e a possibilidade de acesso a um novo conhecimento com objetivo de ressignificar suas práticas, sendo consideradas as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores alunos durante o processo de ensino.

Nesse sentido, há uma mediação entre: a realidade do contexto atual da sociedade e da escola; o conhecimento da universidade, os saberes de seus docentes, sua cultura, crenças, valores, e a vida dos professores, a organização, os hábitos, os conhecimentos da realidade do ensino fundamental e médio; a possibilidade de integração e inserção da universidade e de seus professores alunos no cotidiano das escolas; a formação acadêmica, a experiência profissional e a prática dos professores alunos estagiários e os novos conhecimentos; as expectativas dos professores alunos estagiários e da escola em relação à propostas de estágio; os desafios da educação como prática histórica que se vincula ao processo civilizatório e humano e os problemas sócias, como desemprego e a violência.

Assim, professor orientador de estágio deixa evidente que a ideia de ensinar está muito próxima à de aprender bem como permite que seus licenciandos transformem informação em conhecimento. Segundo Santos (2012, p. 12),

[...] o Estágio Supervisionado representa na contemporaneidade um momento ímpar na formação docente, sendo configurado enquanto preparação profissional de humanização e qualificação ao fim que se destina, possibilitando ao estagiário vivenciar, refletir acerca do ambiente escolar.

Pimenta e Lima (2012, p. 112) destacam a importância da “clareza sobre a função do professor, como ator e autor social, tanto na escola, como na sociedade, está no horizonte das nossas práticas de formação docente, incluindo o estágio.” Sendo assim, a vivência dos estagiários não deve ser reduzida às perspectivas da prática instrumental e do criticismo, visto que isso põe em evidência os problemas na formação profissional docente. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41).

Dessa forma, Dias (2010, p. 92) aponta que é fundamental para formação do professor estar em contato com discussões para além de sua área específica, visto que isso constrói e consolida conhecimentos cruciais para sua prática docente.

[...] a relevância de o professor de ensino superior não se limitar a leituras de conteúdos específicos de sua área, para que possa, assim, desenvolver com fundamento uma ação mais cidadã; nunca é demais repetir que, além de possuir os conhecimentos específicos de uma determinada disciplina, é preciso que o docente tenha também condições de transformar esses conhecimentos em algo compreendido, incorporado e relacionado com outros conteúdos/saberes.

Por fim, vale a pena considerar a complexidade do desenvolvimento profissional de docentes na educação superior, em função de sua organização acadêmica cujos cursos superiores são estruturados rígida e tradicionalmente, o que problematiza a realização de mudanças nos padrões estabelecidos e legalmente instituídos (VEIGA, 2009, p. 75).

A formação pedagógica dos docentes na educação superior historicamente foi relegada a segundo plano. Atualmente, tem sido visibilizada e valorizada pela necessidade de melhoria do processo de inovação pedagógica a fim de atender aos interesses dos alunos e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo, o que suscita uma constante formação teórico-prática e uma formação profissional crítico-reflexiva, voltada para o exercício da interdependência entre ação e reflexão e prática de ensino. (CAVALCANTI, 2002, p. 112)

2.1.1 Uma experiência de orientação do estágio supervisionado em contextos não-escolares

O estágio supervisionado curricular dos cursos de Licenciatura deve ser configurado em regime de observação, coparticipação, regência e gestão. Além disso, pode ser realizado em espaços escolares da rede oficial de Educação Básica, dando preferência às instituições públicas, além de outras instituições, como museus, parques, bibliotecas, hospitais, ONG's, quando previstas no Projeto Político do Curso.

Assim, a maioria dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, no Brasil, traz um dos estágios sendo realizado em espaços não-escolares. E, neste caso, o acompanhamento e avaliação devem ser compartilhados entre o professor da universidade, orientador do estagiário e o pedagogo da instituição concedente, supervisor do estagiário, cumprindo assim, no mínimo, 30% de 105 horas de um componente de estágio em espaços não-escolares, ou seja, parte das 400 horas de estágio supervisionado, obrigatórias para as Licenciaturas de acordo com a Resolução CNE/CP 02/2015.

Em geral, nos cursos de Licenciatura em Matemática não há uma discussão acerca da importância do profissional da educação ter vivências formativas em espaços não-escolares e, recentemente, me deparei com o desafio de orientar estudantes de Pedagogia no componente de Estágio Supervisionado que deveria ser realizado nesses diferentes contextos.

Essa oportunidade me tirou da minha zona de conforto, visto que sou oriunda de uma Licenciatura em Matemática e, portanto, não tive muito contato com esse tipo de discussão na minha formação inicial. Mas, por outro lado, me trouxe uma vivência rica e profícua, na qual me rendeu alguns desdobramentos positivos, como tentativa de publicações e participação em eventos.

Trata-se de uma vivência que foi singular não somente para os meus alunos, mas também para mim, que pude ajudá-los a se desenvolver no componente, planejando as atividades e as executando. Uma parte da turma se alocou num hospital, outra parte em centros de apoio especializado para alunos com deficiência, outros em museu, o que suscitou de mim uma diversidade de repertório e sugestões de ideias que não tinham sido cogitadas anteriormente, já que os meus alunos da Licenciatura em Matemática não lidam com tais contextos.

[...] na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. Assim, como não há forma única nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o único em que ela acontece e, talvez, nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento das modalidades. (FRISON, 2004, p. 88).

Dessa forma, esta vivência se tornou interessante e cheia de surpresas e desafios para os estudantes de Pedagogia e também para mim, que busquei orientá-los com base em referenciais potentes que endossaram nossas discussões e trabalhos realizados, auxiliando-nos a identificar a importância da profissão deles em contextos não-escolares, como também de valorizá-la cada vez mais na nossa sociedade.

3 Considerações finais

A discussão do Estágio Supervisionado é vasta no âmbito do tema da formação inicial de professores (que ensinam matemática). Entretanto, é pouco associada à discussão proposta por Larrosa sobre experiência, apresentada aqui, tornando possível perceber a correlação destes eixos temáticos neste trabalho.

Trata-se, explicitamente, de compreender a experiência do estágio supervisionado como uma oportunidade de se deixar tocar, no sentido apontado por Larrosa, pela riqueza do ser professor e pelo envolvimento com as questões da construção cotidiana da prática pedagógica, que demandam dedicação e discernimento acerca da ação de ensinar-aprender, lidando diretamente com os conhecimentos específicos (matemáticos) num intenso diálogo com os conhecimentos pedagógicos do conteúdo (matemático) e com os conhecimentos que extrapolam a área específica da disciplina (Matemática), mas contribuem para uma formação cidadã mais abrangente.

Freire (2002) aponta que a práxis pressupõe ação e reflexão como meio de transformação do mundo, sendo necessário conhecer a realidade a ponto de traçar estratégias para modificá-la. No ato pedagógico está presente a necessidade de reflexão crítica do real em um processo de retroalimentação entre teoria e prática, que se materializa, inicialmente, na formação dos licenciandos a partir dos estágios supervisionados, tornando-se, potencialmente, espaços de momentos reflexivos, mas também, de ação e transformação da realidade.

Para além disto, a vivência de orientação de estágio supervisionado em espaços não-escolares tornou possível constatar o importante papel que os pedagogos desenvolvem em diferentes contextos profissionais, possibilitando aos estudantes experimentar situações que acontecem fora do âmbito

escolar e proporcionando a continuidade ao processo de reflexão entre a articulação teórica com a prática, já iniciado em outros estágios, mas desta vez focando no papel do pedagogo em instituições não-escolares.

Isto proporciona perceber como é importante a participação e atuação do pedagogo, desmistificando a ideia de que o pedagogo é somente um profissional que atua na sala de aula, mas que ele é um planejador e executor de várias ações que englobam o aprendizado. Assim, os estudantes sentiram-se fortemente tocados pela experiência, no sentido de Larrosa, e concluíram o estágio convictos de que o trabalho do pedagogo não se limita apenas ao ambiente da escola, mas em qualquer espaço onde a educação é valorizada e aplicada.

Desta forma, acessar a matemática específica para o ensino com clareza e profundidade foi fundamental para envolver o público-alvo nas atividades, bem como possibilitar conexões com outras áreas de conhecimento, até mesmo com as artes, proporcionando momentos ricos e prazerosos de aprendizagem, caracterizando-se ainda como uma etapa importante no processo (coletivo e individual) de construção de suas respectivas identidades profissionais a partir da relevância dada por cada um à própria atividade docente.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. Seção 1, p. 3, 2008.

CARRILLO, J. et al. Determining specialised knowledge for mathematics teaching. In: UBUZ, B. et al. (Ed.). **VIII CONGRESS OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION (CERME 8)**. 8. Antalya, Turkey: Middle East Technical University, Ankara, p.2985-2994. 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education International Journal of Scholarship and Studies**, v. 19, p. 5-28, 2003.

CURI, Edda. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamerica de Educación**, Madrid, n. 37/5, p. 1-9, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1117Curi.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (Auto)Formação: Caminhos Percorridos por Docentes na Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos**. Campinas: SP, 2010.

FIORENTINI, D. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino de Matemática no Brasil. **ZETETIKÉ**. Campinas: UNICAMP, ano 3, n. 4, p. 1-36, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International des Droits de l'Enfant (IDE) Droit à l'éducation, Suíça, 18-22 de outubro de 2005. Disponível em: < https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf >. Acesso em: 11 ago. 2020.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios. **Ciência**. Porto Alegre: n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> >. Acesso em 11 ago. 2020.

HALU, Regina Célia. **Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)**. 246 f. Tese (Doutorado em Letras), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 133-152, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes docentes e identidade profissional. **Revista Nuances**, v.03, p. 05-14, 1997.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia**. 2012. 148 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **Estágio supervisionado em espaços não escolares: projetos de letramento, agência e transformação social**. 2021.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SILVA, Vantielen da Silva; KLÜBER, Tiago Emanuel. Modelagem matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: uma investigação imperativa. **Revista Eletrônica de Educação-UFSCar**, v. 6, n. 2, p. 228-249, nov. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L. *et al* (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro *et al* (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social**. Recife: ENDIPE, p. 467-484, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jul. 2009.
