

# INFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PERCEBIDAS NA PRÁTICA DOCENTE NA VISÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA RECÉM-EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA

Ulisses Dias da Silva<sup>1</sup>

GD7 - Formação de Professores que Ensinam Matemática.

**Resumo:** Esse artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa, no âmbito de um programa de doutoramento, que teve como sujeitos 20 egressos de cursos de licenciatura em Matemática de Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro. Nessa investigação, buscamos entender e analisar as influências do estágio curricular supervisionado em sua prática docente atual. Tais sujeitos são professores com até três anos de experiência atuantes, no estado do Rio de Janeiro, em redes de ensino públicas ou privadas, no ensino fundamental e médio. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas objetivando conhecer sua trajetória profissional e suas experiências de estágio. As entrevistas foram analisadas segundo a Análise de Conteúdo e as categorias emergentes do trabalho foram organizadas em sete eixos. O último deles, o passado no presente, composto de duas categorias, é esmiuçado neste trabalho. O foco desse artigo é compreender: de que forma o estágio curricular obrigatório, realizado por esses sujeitos, na sua visão, impacta sua prática atual? Qual foi a importância desta experiência para sua formação? Concluímos que o tipo de experiência oportunizado aos licenciados e a possibilidade de atuar junto a alunos de escola básica, realizando atividades práticas, além das posturas dos estagiários no campo são determinantes para que haja boas influências do estágio para além da formação inicial.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório; Professores Recém-Egressos; Análise de Conteúdo.

## INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (doravante chamado apenas de Estágio) deve ser uma das etapas mais importantes da formação inicial dos professores de matemática, podendo ser um espaço de aprendizado que permite a articulação de saberes teóricos com a prática. Segundo a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015), os cursos de formação inicial de professores devem se constituir de, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com pelo menos 400 dessas horas dedicadas ao estágio, na área de formação e atuação na educação básica. Essas horas são entendidas como uma preparação para a docência e devem ocorrer em um local preparado para essa formação.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; Programa de Ensino de Matemática; Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física; ulissessedias@ufrj.br; orientadora: Ana Teresa Carvalho Correa de Oliveira.

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

Porém, embora o estágio esteja presente nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, não há garantias da real qualidade dessa formação, nem sobre os impactos efetivos desse estágio como experiência formadora, até mesmo porque ele se desenvolve de diferentes maneiras nas diferentes instituições. Entender o lugar do estágio na formação inicial de professores é, conseqüentemente, entender, também qual será o papel da prática na formação inicial de futuros professores de Matemática.

De acordo com a literatura (e. g. GATTI & NUNES, 2009; MOREIRA, 2012) podemos criticar o papel secundário da prática nos atuais cursos de licenciatura em Matemática, em detrimento de uma maior ênfase para a teoria. Efetivamente, a valorização da teoria “se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo menor importância à carga horária denominada ‘prática’” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 34).

Para além do número – 400 horas – é preciso entender qual é a qualidade dessa formação, como ela ocorre, quais resultados permanecem e como eles influenciam (ou não) as práticas dos professores egressos. Essa pesquisa busca compreender *como e em que medida o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura em matemática pode influenciar nas práticas docentes de professores de matemática recém-egressos*. Nós focamos nossa atenção nos professores recém-egressos, pois acreditamos que suas lembranças do estágio estão mais vívidas. E consideramos, também, que as influências dessa experiência em sua atuação podem estar mais claras, no início da carreira docente. Este trabalho apresenta resultados parciais de uma tese de doutorado em andamento, já na fase final de análise de dados e elaboração do texto.

Para respondermos a essa questão de pesquisa, esse artigo se organiza nas seguintes seções: aspectos metodológicos, fundamentação teórica, descrição e análise dos dados e considerações finais.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Realizamos entrevistas semiestruturadas com 20 professores recém-egressos de cursos de licenciatura em matemática em IES (Instituições de Ensino Superior) do estado do

Rio de Janeiro. Esses sujeitos, quando entrevistados, atuavam em turmas regulares do ensino fundamental e médio, e estavam formados há, no máximo, 3 anos. Eles foram selecionados com base na técnica de amostragem de Bola de Neve (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Os respondentes foram egressos de seis IES do Rio de Janeiro, todas elas públicas, sendo um instituto federal, uma universidade estadual e quatro universidades federais, todas localizadas num raio de 100km do centro da cidade do Rio de Janeiro. Todos os professores que entraram em contato, satisfaziam os critérios, assinaram o termo de consentimento e apresentaram alguma disponibilidade de horário foram entrevistados, por videoconferência ou pessoalmente.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, e ocorreram, apenas, após a aprovação do comitê de ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro (do projeto de número CAAE 87002218.7.0000.5257, com título “Visões de professores de matemática recém-egressos dos cursos de licenciatura em matemática acerca das influências do estágio curricular supervisionado na sua atuação profissional”). Quatro entrevistas foram realizadas por videoconferência, devido à incompatibilidade de agendas. Todas as outras ocorreram pessoalmente, em local de escolha dos entrevistados. Foram atribuídos pseudônimos a cada um deles para evitar sua identificação, bem como às IES avaliadas.

As entrevistas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). Desse processo, emergiram categorias que foram organizadas em sete eixos: *Experiências docentes, as escolhas, a escola-campo, o estágio acontecendo, as relações construídas, os sentidos percebidos pelos sujeitos e o passado no presente*. Esses eixos dizem respeito a focos de análise, que vão desde aspectos relativos à experiência dos sujeitos como docentes, inclusive na graduação, até como eles compreendem o papel e a importância do estágio em sua prática atual. Assim, as categorias emergentes do texto foram organizadas com base nessas unidades temáticas. Devido à delimitação desta publicação, nos restringiremos aqui ao eixo o passado no presente.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pimenta (2006) defende o estágio como um espaço para refletir sobre e a partir da realidade da escola e que ele será mais efetivo como evento de formação se tiver como ponto de partida a realidade educacional brasileira. Pimenta entende o estágio como um local de

práxis e apresenta olhares para o estágio na licenciatura com base em visões, sobretudo políticas, acerca do papel da teoria e da prática nos cursos de formação. Defende uma indissociabilidade, uma unidade, entre teoria e prática, que pressupõe “uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência” (PIMENTA, p. 67), de modo que qualquer separação entre os dois é artificial, produto de um processo de abstração. “Saber sobre” um determinado assunto, ou ter estudado uma determinada teoria não é suficiente para formar um profissional – sobretudo um educador – é nas práxis, no comprometimento com a sua própria atividade de transformar, na interação entre teoria e prática, que a atividade humana pode gerar resultados. Isso é corroborado por Bruno:

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).

Problematizando o papel da prática – e, conseqüentemente, do estágio – no currículo da licenciatura, Pimenta & Lima (2012) apresentam três diferentes concepções para o estágio: (i) prática como imitação de modelos; (ii) prática como instrumentalização técnica; e (iii) a superação da dicotomia entre teoria e prática. Pimenta & Lima partem da última concepção para defender que, quando o estágio é um espaço rico de investigação sobre, com e para a prática, ele serve à construção da identidade profissional docente e para a construção de saberes nos cursos de didática, à compreensão das relações e papéis ocupados pelos trabalhadores da escola no projeto de ensinar e tem valor formativo para os alunos, tanto para os que nunca exerceram o magistério como para aqueles que já são professores.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O eixo que analisaremos nesse artigo se chama o passado no presente. Ele é composto de duas categorias: *habilidades aprendidas no estágio e importância dada ao estágio para a prática atual*. Nesse eixo, estamos interessados em entender como os respondentes percebem a importância do estágio em suas salas de aula e práticas docentes e de que maneira eles enxergam a influência da experiência passada em sua atuação profissional. O passado no presente é uma tentativa de relacionar a experiência passada, filtrada pelo tempo e

influenciada pelas emoções e sentidos, com o fazer docente real percebido por esses sujeitos em seus locais de trabalho.

A primeira categoria é habilidades aprendidas no estágio. Ela é composta por 7 unidades de registro, que correspondem a habilidades que foram citadas pelos sujeitos em algum momento das entrevistas: *mudanças de postura, gerenciamento de sala, espelhamento, avaliação, estratégias pedagógicas e escuta*. Essas unidades de registro foram enumeradas pela presença de registro positivo (sim), presença de registro negativo (não) e ausência de registro (negativo).

Dois entrevistados não citaram nenhuma habilidade: Fantine<sup>2</sup>, que considera a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como muito mais frutífera para sua formação e Frodo, que teve uma experiência de estágio ruim, focada apenas na observação e já trabalhava como professor. Dessa forma, 18 dos 20 entrevistados relataram ter aprendido habilidades durante o estágio.

A unidade de registro mudança de postura indica quando a experiência do estágio, quer seja alguma atividade realizada pelo professor supervisor, quer seja a convivência na escola-campo, mudou alguma postura ou crença do entrevistado sobre o que é ensinar matemática. Especificamente, foram percebidas mudanças em visões pré-concebidas sobre as dificuldades dos alunos ou sobre como ocorre efetivamente o trabalho docente em situações reais e complexas de ensino. A experiência de estágio parece ter ajudado a mitigar visões ingênuas e romantizadas sobre o que é ensinar e tem impactos no que os entrevistados fazem, ou gostariam de fazer em suas salas de aula hoje. Foi uma habilidade reconhecida por sete entrevistados.

Esse tipo de mudança também já tinha sido identificado em Ludwig (2007), segundo a qual:

Comparando-se as concepções iniciais que os licenciandos possuíam ao iniciar o estágio com as que adquiriram ao longo do estágio, foram percebidas mudanças significativas, dentre as quais se destaca a humanização da figura do professor e a necessidade de uma permanente disposição para aprender, além da maior abrangência de suas atribuições (LUDWIG, 2007, p.94)

Na unidade gerenciamento de sala estão referências a estratégias que os entrevistados utilizam hoje para gerenciar o trabalho em suas turmas e que foram aprendidas durante o estágio. Por exemplo, Athos aprendeu a importância de mitigar os conflitos entre alunos

---

<sup>2</sup> Todos os nomes utilizados para se referir aos sujeitos são pseudônimos e provêm de obras da literatura.

pequenos (6º e 7º anos) dentro de sala de aula, simplesmente trocando os alunos de lugar e conversando com eles, evitando mandar alunos para a direção. Diadorim aprendeu a entender a complexidade das relações em sala de aula e a usar isso a seu favor. Charles observou como trabalhar em contexto de autonomia pode ser positivo para os alunos e utiliza isso em seu trabalho atual. Oito entrevistados relataram ter aprendido sobre isso em seu estágio.

A terceira unidade de registro é o espelhamento. É o reconhecimento de algum grau de influência do professor supervisor de estágio. Porém, esse espelhamento não é automático ou total. Utilizamos a palavra espelhamento porque ele remete a uma reflexão sobre papéis e posturas dos entrevistados enquanto professores à luz das influências dos professores supervisores:

Ebenézer: Sim, influencia, [...] na forma que o professor pode abordar certo conteúdo, você acaba vendo assim “pô, ele aborda aquilo ali de maneira mais clara, eu posso usar isso com os meus alunos”, entendeu? Mas não é 100% que você pode utilizar, porque tem coisas também que eu não concordava, de uma forma que ele explicava o conteúdo [...]. Então dá pra poder fazer sempre diferente e trazer sempre pra linguagem dos alunos<sup>3</sup>.

Essa unidade foi reconhecida por sete entrevistados.

A unidade avaliação está relacionado ao fato de que o entrevistado adotou algum tipo de estratégia ou critério avaliativo em suas aulas, em referência a alguma situação que foi experimentada por ele ou testemunhada no estágio. Envolve tanto critérios de correção de provas, testes e trabalhos, quanto instrumentos avaliativos. Bentinho, por exemplo, passou a adotar estratégias de preparação antes das avaliações com seus alunos que incluem a utilização de listas de exercícios de revisão. Já Hermione utiliza mini testes, que são realizados pelos alunos com mais frequência, permitindo mudanças pedagógicas ao longo do processo. Quatro entrevistados fizeram referência a essa habilidade.

A unidade estratégias pedagógicas envolve falas dos entrevistados que disseram adotar métodos e estratégias dos professores supervisores em suas aulas. Alguns exemplos são: organização do quadro, metodologias de trabalho em sala, materiais ou recursos pedagógicos, tecnologias, organização das listas de exercício, em suma, estratégias que

---

<sup>3</sup> As transcrições são citadas de maneira literal. Erros concordância ou vícios de linguagem são descritos tais quais foram ditos pelos entrevistados, preservando sua linguagem natural.

foram vistas pelos entrevistados e adaptadas por eles em seu trabalho. Foi a unidade com mais referências, sendo citada por treze sujeitos na pesquisa.

Por fim, a última unidade de registro, escuta, se refere ao fato de que foi no estágio que os estagiários perceberam a importância de ouvir os alunos, conhecer suas histórias e partir disso para ensinar. Por exemplo, segundo Kóstia:

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

Seis entrevistados citaram essa habilidade como oportunizada pelo estágio e valorizada por eles.

O estágio contribuiu para que os entrevistados conseguissem compreender aspectos tanto operacionais da sala de aula, a saber: como dividir e organizar o quadro? Como lidar com turmas muito agitadas? Com que frequência devo preparar avaliações? Contribuiu, também, com experiências nos âmbitos emocionais e afetivos, como: planejar as atividades a partir do nível dos alunos; levar em consideração influências de profissionais admirados, sem perder de vista a realidade de suas próprias turmas, de seu local de trabalho; estabelecer posturas em sala que permitem o diálogo e a troca entre professor e alunos e entre os alunos, etc.

Charles: Eu acho que transformador... mudou concepções, acho que mudou realidade, alterou minha realidade, alterou é... me faz refletir mesmo sobre o que é ser professor... iniciou na verdade, acho que eu nunca tinha refletido antes sobre o que é ser professor, mas iniciou esse meu pensamento e alterou a realidade mesmo sobre o que é ser aluno, enxergar aluno. Porque a minha única experiência era quando eu era aluno, e onde eu tinha um professor e aí a minha aula era voltada como aquele professor interagiu com os alunos em sala de aula.

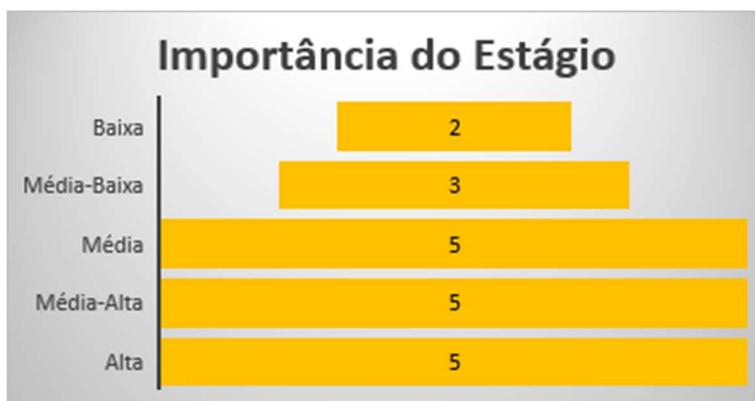
Com isso, pudemos identificar várias contribuições que parecem ter sido desenvolvidas no estágio a partir das oportunidades formativas ocorridas nas diversas escolas-campo. Embora essas experiências de estágio sejam em certos aspectos, incomparáveis (diferentes sujeitos, diferentes tempos, diferentes espaços, diferentes instituições formadoras e diferentes histórias) podemos perceber que a maior parte dos entrevistados valoriza as experiências e seus impactos para sua prática atual.

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

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

A próxima categoria, importância dada ao estágio para a prática atual, é composta de apenas uma unidade de registro, importância. Essa unidade foi enumerada por baixa, média-baixa, média, média-alta e alta conforme a resposta de cada entrevistado à pergunta correspondente no roteiro das entrevistas semiestruturadas. Essa distinção entre habilidade e importância se justifica porque, embora algumas habilidades possam ter sido desenvolvidas durante o estágio, é preciso entender o peso e papel da experiência de estágio para os sujeitos tendo em vista suas visões atuais sobre o que é ensinar.

**Figura 1: Importância do estágio para os sujeitos**



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme podemos ver na Figura 1, a maior parte dos entrevistados teve sua importância classificada de média a alta (15 de 20 ou 75%).

As importâncias baixas foram dadas por sujeitos que tiveram uma experiência de estágio incompleta. Ambos não assumiram uma turma para dar uma aula de fato (a regência) e estiveram envolvidos em estágios com longo período de observação passiva, sem interação com o professor supervisor. Além disso, ambos tiveram outras experiências de trabalho fora do estágio que foram percebidas como mais intensas e, por isso, deram pouca importância ao estágio. Para eles, o estágio não foi o lugar de práticas, mas apenas de observação. Com isso, seu estágio não alcançou a concepção de superação da dicotomia entre a teoria e prática (PIMENTA & LIMA, 2012), não construindo sua identidade profissional com base na experiência de estágio.

Já a importância média-baixa foi identificada em entrevistados que não enxergam aplicação direta no contexto de trabalho atual, já estavam trabalhando durante o estágio ou tiveram uma experiência de estágio errática e incompleta. Porém, mesmo eles reconheceram algum nível de importância relativa para suas experiências e fizeram comentários positivos.

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

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

Relembramos Cyrino e Passerini (2009), segundo as quais as experiências reflexivas oportunizadas pelo estágio podem servir tanto para alunos sem experiência docente como para aqueles que já trabalham como professores, desde que o estágio seja um local de ação reflexiva. Para isso, o estagiário deve sair de uma posição passiva e atuar efetivamente no

estágio, compreendo esta etapa formativa como lugar de uma proposição, experimentação e ação.

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

Falando especificamente sobre esse eixo – o passado no presente – podemos ver que a atuação docente atual dos entrevistados, embora seja carregada de uma variedade de influências, possui um peso da experiência de estágio. Mas esse peso tem um certo grau de relatividade, influenciado pelas experiências vividas pelos entrevistados ainda na graduação (concomitantemente ao estágio) bem como as oportunidades que foram experimentadas pelos sujeitos nesses estágios.

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, buscamos compreender como e em que medida o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura em matemática pode influenciar nas práticas docentes de professores de matemática recém-egressos da Universidade. Nossa resposta simples a essa questão é: não só pode, mas influencia frequentemente a prática dos recém-egressos, a partir das experiências vividas no estágio, relações e afetos construídos.

Há inferências muito fortes que nos mostram que escolas-campo mais preparadas para o acolhimento, estágios com melhor acompanhamento e nos quais as relações afetivas e profissionais entre o supervisor e o estagiário são mais profundas, deixam marcas mais presentes no trabalho dos professores recém-egressos, que influenciam diretamente em seu trabalho. Dizemos mais, essas influências são positivas, desde que as escolas em que os

professores recém-egressos trabalham lhes deem condições materiais, quanto liberdade de escolhas e decisões para que possam realizarem o seu trabalho.

As outras categorias, que não foram trazidas nesse texto, indicam que a preparação dos professores supervisores para essa função e maior imersão dos estagiários nas turmas podem ter um efeito formativo positivo. Outros olhares, como o do ponto de vista dos saberes docentes mobilizados ou das redes de relações estabelecidas no estágio podem dar-nos elementos complementares para esta investigação e serão alvo de artigos futuros.

## REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Parecer CNE 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acessado em 15/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 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. 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)>. Acessado em 29/03/2019.

BRUNO, A. M. Z. **As Contribuições do Estágio Supervisionado em Matemática para a Constituição dos Saberes Docentes**: uma análise das produções acadêmicas do período de 2002-2007. 1ª Edição. Jundiaí-SP: Editora in House, 2014.

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

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rosa. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **São Paulo: FCC/DPE**, v. 29, p. 1-155, 2009.

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

LUDWIG, Paula Isabel. Formação inicial de professores de Matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio. 2007. 155 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas.

MOREIRA, P C. O conhecimento matemático do professor: formação na licenciatura e prática docente na escola básica. Minas Gerais. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.

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

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

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

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

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