



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS - DCET
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

DANIELE BOMFIM SANTOS

**VOZES E PRÁTICAS QUE FORMAM: AS RELAÇÕES NO ESTÁGIO E A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2025

DANIELE BOMFIM SANTOS

**VOZES E PRÁTICAS QUE FORMAM: AS RELAÇÕES NO ESTÁGIO E A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura em Matemática da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -
UESB/Campus de Vitória da Conquista - BA,
para obtenção do título de Licenciada em
Matemática.

Orientador: Prof. Me. Gerson dos Santos
Farias

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2025

DANIELE BOMFIM SANTOS

**VOZES E PRÁTICAS QUE FORMAM: AS RELAÇÕES NO ESTÁGIO E A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Matemática. Aprovada em: 08 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Gerson dos Santos Farias (UESB/UFMS)
Orientador

Profa. Ma. Bárbara Cunha Fontes Ferreira (UESB)
(Membro da Banca)

Profa. Ma. Rosilda Costa Fernandes (SEC-BA)
(Membro da Banca)

Vitória da Conquista, 08 de dezembro de 2025.

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus, tudo por Ele e para Ele são todas as coisas. Ao meu Ronald Pereira Dias, aos meus pais, Deni de Oliveira e José Santos, ao meu irmão Filipe Oliveira. Vocês são a minha fortaleza, onde eu encontro forças todos os dias para continuar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele eu nada seria. Sua infinita bondade, misericórdia e fidelidade me acompanharam ao longo de toda esta trajetória. Em cada amanhecer difícil, encontrei força em Sua presença; em cada dúvida, encontrei clareza ao me colocar diante Dele. Deus foi meu alicerce, meu refúgio e minha inspiração. Sou profundamente grata por cada porta aberta, por cada proteção silenciosa e por cada passo que só consegui dar porque Ele me sustentou. Este trabalho é, antes de tudo, testemunho da graça que Ele derrama diariamente sobre a minha vida.

Agradeço também ao meu orientador, Gerson dos Santos Farias, que, com tanta dedicação, paciência e disponibilidade, acompanhou cada etapa deste processo. Seu olhar atento, suas orientações generosas e sua constante disposição em ajudar foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma. Sou grata pelo incentivo, pela confiança em meu potencial e pela parceria acadêmica que tornou essa caminhada mais leve e possível. Agradeço também pelo cuidado, atenção e contribuições da banca examinadora.

Em seguida, agradeço ao meu marido, Ronald Pereira Dias, por todo apoio, amor e compreensão. Obrigada por estar ao meu lado em cada momento, acolhendo minhas angústias, celebrando minhas pequenas vitórias e acreditando em mim mesmo quando eu já estava exausta. Sua presença foi essencial para que eu encontrasse equilíbrio, motivação e coragem para seguir. Você caminhou comigo em cada página escrita deste trabalho.

Agradeço profundamente aos meus pais, Denilza de Oliveira e José Santos, por toda a criação, pelo amor incondicional e pelos valores que sempre me transmitiram. Se hoje chego até aqui, é porque fui guiada por mãos que ensinaram, apoiaram e fortaleceram meu caminho desde a infância. Cada esforço que fizeram, cada renúncia e cada palavra de incentivo ecoam em mim como pilares que sustentam a minha vida.

Meus agradecimentos também se estendem aos amigos e familiares que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta jornada. Seja com uma palavra de carinho, um conselho, uma mensagem em momentos difíceis ou simples compreensão diante de ausências necessárias, cada um contribuiu para que este processo se tornasse mais leve e possível.

E, com toda sinceridade e orgulho, agradeço a mim mesma. Por não desistir quando tudo parecia difícil, por continuar quando o cansaço insistia em me parar, por acreditar que

sou capaz e por me permitir seguir mesmo com medo. Reconheço minha força, minha resiliência e minha coragem. Este trabalho também é prova do quanto cresci e amadureci ao longo desta caminhada.

Por fim, dedico este trabalho à minha filha, que em breve estará em meus braços. Escrevi cada linha carregando não apenas o peso das responsabilidades, mas também a doçura da sua presença ainda silenciosa. Fizemos este TCC juntas, entre movimentos, sonhos e expectativas. Que você saiba, desde já, que me tornou mais forte, mais determinada e mais cheia de amor. Este trabalho é para você, minha pequena, que já ilumina minha vida mesmo antes de nascer.

*Consagre ao Senhor
tudo o que você faz,
e os seus planos serão bem-sucedidos.
Provérbios 16:3*

RESUMO

O Estágio supervisionado, enquanto componente curricular obrigatório na formação inicial de professores, constitui um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, visando a formação da identidade profissional, sendo atravessado por relações interpessoais. Partindo desse cenário, o presente estudo teve como objetivo analisar como as relações que regem os estágios supervisionados podem potencializar a formação da identidade profissional do futuro professor de matemática, buscando compreender, de modo específico, as percepções de professores em formação, supervisores e orientadores acerca do estágio e de suas dinâmicas interacionais. A fundamentação teórica mobiliza autores que concebem o estágio como um território formativo de reflexão e ação sobre a própria prática. Também são discutidas contribuições sobre identidade profissional e sobre o papel das relações interpessoais no processo formativo. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa com uso de entrevistas semiestruturadas, as quais permitiram compreender sentidos, interpretações e experiências vividas pelos integrantes da tríade docente que participa do estágio: estagiários, supervisores e orientadores. Os resultados revelam que o estágio é percebido pelos participantes como um espaço de grande relevância para o desenvolvimento da identidade profissional, sendo comparado a uma engrenagem que depende da colaboração, do diálogo e da clareza de papéis entre seus membros. Evidenciou-se que práticas dialógicas e relações colaborativas fortalecem tanto o processo de orientação quanto a constituição da identidade profissional dos licenciandos. Conclui-se que as relações estabelecidas no estágio exercem influência decisiva na formação docente, e que pesquisas futuras devem aprofundar a compreensão sobre a tríade que o compõe e sobre os impactos dessas interações na identidade profissional dos futuros professores de matemática.

Palavras-Chave: Estágio supervisionado; Identidade profissional; Relações interpessoais.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro das entrevistas.....	53
Quadro 2 - Panorama das entrevistas.....	58

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ES	Estágio Supervisionado
FPM	Formação de Professores (as) de Matemática
IP	Identidade Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEM	Professores que Ensinam Matemática
PF	Professor em Formação
PS	Professor Supervisor
PO	Professor Orientador
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ENTRE A TEORIA, A PRÁTICA E AS RELAÇÕES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.	24
1.1 Trajetória do estágio supervisionado no Brasil: uma breve síntese	24
1.2 O estágio supervisionado e a licenciatura em matemática: um caminho para a construção da identidade profissional.....	34
1.3 Estágio Supervisionado: uma experiência de aprendizagem compartilhada.....	39
2. TRAJETOS FORMATIVOS: O PERCURSO METODOLÓGICO	48
2.1 A UESB e o curso de Licenciatura em Matemática: o cenário formativo da pesquisa.....	48
2.2 Os caminhos da escuta: entrevistas e ética na construção dos dados.....	51
2.3 A análise temática e os eixos interpretativos da pesquisa	57
3. ANÁLISES DE NARRATIVAS: POR ENTRE VOZES, EXPERIÊNCIAS, DIFICULDADES E REFLEXÕES	60
3.1 A Tríade Docente em Diálogo: Percepções Iniciais e Fundamentos do Estágio Supervisionado	60
3.2 Entre Relações e Experiências: O Olhar dos professores em formação sobre o Estágio Supervisionado	73
3.3 Entre Relações e Experiências: O Olhar dos professores supervisores sobre o Estágio Supervisionado.....	76
sobre o Estágio Supervisionado.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	91

INTRODUÇÃO

A formação docente se baseia no conceito de continuidade, funcionando como um processo dinâmico que direciona e molda as práticas pedagógicas dos professores ao longo do tempo (Farias, 2022). A concepção de um processo contínuo evidencia que o professor está em constante desenvolvimento ao longo de sua trajetória. Essa perspectiva articula-se com a reflexão de Paulo Freire, para quem “mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabáveis” (Freire, 1996, p. 56), reforçando a ideia de que a formação nunca se conclui, mas se reconstrói continuamente. Nessa perspectiva, lançamos luz sobre a formação de professores, que ultrapassa os limites da sala de aula e se constitui nas múltiplas vivências ao longo da trajetória formativa (Farias, 2022).

No referido movimento, obstinado de construção e reconstrução, olho para minha¹ própria trajetória formativa e percebo marcos de encontros, desafios e aprendizados, que pouco a pouco moldam minha Identidade Profissional (IP). Cada vivência, desde aquelas que antecedem o ingresso na universidade até aquelas que percorrem o meu período acadêmico, contribui, significativamente, para a profissional que estou me tornando. Considerando que a IP de professores que ensinam matemática (PEM) é formada por um processo que:

[...] se dá tendo em vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político (Cyrino, 2017, p. 704).

Dentro desses espaços, muitas vezes fora da formalidade dos conteúdos matemáticos, compreendo o valor das relações interpessoais (RI), da empatia sobre o outro e dos valores humanos. Aprender com professores que perpassaram pela minha vida, observar, analisar e refletir, criticamente, sobre práticas, posturas, adicionando a experimentação das minhas próprias formas de ensinar, tem sido um exercício constante de formação. Reconhecendo-me inacabada, entendo que a docência exige, para além do domínio do conteúdo aplicado, uma abertura permanente para o novo, para o outro e para si mesmo.

¹ Introdução escrita na primeira pessoa do singular por conta das minhas experiências pessoais. No decorrer da pesquisa será adotada a primeira pessoa do plural, por se tratar de uma investigação coletiva, que se constrói a partir da colaboração conjunta entre orientando e orientador.

Assim, propondo um olhar mais cuidadoso para minha formação, afirmo com carinho e orgulho que minha primeira e mais marcante referência de professora foi a minha própria mãe. Mesmo diante de todas as complexidades do dia a dia, por razões diversas que atravessaram sua jornada, ela se fez presente em todas as etapas da minha vida estudantil, focalizando nos períodos antecedentes ao ensino médio, acompanhando o progresso do meu aprendizado. Foi ela que, com paciência, dedicação e amor, auxiliou-me a decifrar os primeiros desafios da minha vida estudantil, exaltando que ensinar não se restringe apenas a dominar os conteúdos, mas envolve cuidado, escuta e comprometimento com o processo de aprender do outro.

Denilza de Oliveira Bomfim, minha mãe, sempre se identificou com a carreira docente e chegou a realizar o magistério, lecionando por um curto período. Entretanto, com o passar do tempo², o Ensino Superior tornou-se um pré-requisito necessário para se manter na carreira docente, trazendo alguns processos burocráticos para sua permanência na área. Infelizmente, as circunstâncias da vida a impediram de seguir esse caminho.

Mesmo com os cuidados da LDB/1996 para uma transição gradual, evitando colapsos no sistema educacional, muitos docentes enfrentaram desafios práticos. Professores com magistério puderam atuar até a extinção do curso, prevista para 2007, mas prorrogada em locais como São Paulo e Rio de Janeiro até 2010-2015, devido a necessidades locais, e hoje a exigência de formação superior é em nível de graduação. Entretanto, minha mãe lidou com essa transição de forma árdua ao procurar um emprego cursando apenas o magistério. Mulher, recém-casada, com um filho pequeno, enfrentando a veracidade da vida, bem como as dificuldades financeiras. Logo, ingressar no Ensino Superior não era uma possibilidade para aquele momento.

Em consequência disso, o apoio da minha mãe se tornou ainda mais intenso, no que tangia à minha formação profissional. Trago vivo em minha memória as noites em que ela se disponibilizava a sentar ao meu lado por longas horas, enquanto meu pai realizava os afazeres de casa, com o intuito de estudar e auxiliar na realização dos meus deveres escolares,

² Pelo art. 62 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, regulamentou o artigo 206 da Constituição Federal, que prevê formação em nível superior para os professores. As principais razões para a sua validação se baseavam na profissionalização do magistério, melhoria da qualidade educacional e alinhamento com tendências globais. Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

lendo textos e lidando com questões que, muitas das vezes, nem ela sabia, mas se dedicava a aprender para me ensinar.

Essas ações cotidianas me ensinaram que a docência começa na intenção de auxiliar, na forma de orientar, no incentivo ao pensamento crítico e no reconhecimento da singularidade do sujeito. Desse modo, minha mãe plantou as primeiras sementinhas que floresceram o meu desejo por lecionar, deixando claro que ser professora é, antes de tudo, um gesto de generosidade e entrega, aliado ao compromisso político.

Foi a partir dessas vivências afetivas que surgiu em mim o desejo de seguir o caminho da docência. A matemática, apesar de desafiadora, apresentou-se diante de mim como uma escolha natural, devido ao apreço que nutria durante a Educação Básica, para além de referências, como a professora Nina Cláudia, uma das minhas docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, que me acompanhou de forma amigável e inspiradora, proporcionando uma maior intimidade e aconchego no que tocava à minha vinculação com essa disciplina.

O ingresso no curso de Licenciatura em Matemática representou, para mim, não apenas uma continuidade de algo que já vinha sendo construído, mas o início de uma nova etapa que se marcou, profundamente, por reformulações constantes de pensamentos e crenças sobre a conceituação do “ser professora”. Adentrar no universo acadêmico permitiu firmar, ainda mais, a ideia de que ensinar matemática supera a aplicação de fórmulas e resolução de problemas, mas, para além disso, envolve respeitar tempos e considerar múltiplos contextos que atravessam o discente, edificando, assim, significados para a formação cidadã.

Diversas vivências contemplaram minha trajetória até o presente momento, e hoje encontro-me apaixonada pela profissão que escolhi seguir; vejo o lecionar como um ato de amor e cuidado aliados ao compromisso político de ser professora, bem como ações e não apenas palavras, que visam nos transformar e nos ajudam a criar possibilidades de transformação para o outro. Alegro-me ao pensar que aos poucos venho conseguindo edificar uma história e, além disso, sou grata por ter a oportunidade de alcançar o que meus pais não tiveram a chance.

Dessa forma, anseio pelas próximas experiências que estão vindo em minha direção. Contudo, afirmo que não foram somente certezas que me rodearam nessa caminhada. Algumas situações vivenciadas no ambiente universitário e em esferas que atravessam os limites da universidade fizeram-me repensar, em alguns momentos, sobre a carreira

profissional que eu tanto desejei trilhar. Algumas circunstâncias proporcionaram uma desmotivação, despertando um conflito interno sobre minhas escolhas.

Essas inquietações ganharam contornos ainda mais intensos nos períodos do Estágio Supervisionado (ES). Um espaço de aproximação com o cotidiano escolar, que trouxe impactos profundos e marcantes sobre minha formação. Apesar de manter a postura diante da minha escolha profissional, os estágios proporcionaram uma reflexão profunda sobre o perfil de professora que quero exercer para com meus alunos. Por meio de convivências com diferentes profissionais, estruturas limitantes, sistemas burocráticos e exigências por diversos lados, fui confrontada por uma série de inquietações sobre o que significa se tornar uma professora de matemática.

Apesar das incertezas e questões desafiadoras que transitaram por essas etapas, foi justamente durante essa fase que desenvolvi um olhar mais crítico sobre o processo de formação docente. A inserção direta no ambiente escolar, a convivência com profissionais da área que adquiriam sua formação em variadas circunstâncias, a lida com os contextos reais da sala de aula, tudo isso fez-me compreender e observar alguns dos múltiplos aspectos que impactam na construção da IP de um professor de matemática.

Essa etapa, por sua vez, apresentou-se em minha formação como um terreno voltado não apenas para a aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade, mas como um dos componentes que mais influenciaram a estrutura da minha formação docente, um espaço de práticas, conteúdos, avaliações e, acima de tudo, relações com todos os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem da matemática. Dessa maneira, ao reconhecer o ES como um espaço que ultrapassa a simples aplicação de saberes e se firma como um eixo estruturante da formação docente, evidencia-se sua relevância no processo formativo, dialogando diretamente com a afirmação de Silva (2021, p. 69), ao destacar que “[...] o estágio supervisionado possui um papel ímpar e essencial na formação profissional docente, bem como no desenvolvimento pessoal, social e profissional do futuro professor”.

Meus estágios foram marcados por relações diversas, algumas atravessadas por formalismos e burocracias, o que, em minha visão, limitou trocas mais significativas, e outras, mais flexíveis e acolhedoras, favorecendo uma aprendizagem potente e humana. Esses contrastes evidenciaram que o estágio vai além de um período voltado para observação, coparticipação e regência dentro de uma sala de aula; ele se caracteriza como um espaço de

reflexão sobre a própria prática. Percebi com isso que a qualidade das relações estabelecidas nesse processo, diante da sua natureza, pode tanto fortalecer e me inspirar quanto desmotivar e silenciar minhas crenças, objetivos, práticas. Alinhando-se com as percepções de Silva (2021):

Percebi que, durante todas as fases que compõem o estágio supervisionado, passei por algumas experiências que influenciaram de modo positivo e outras de maneira negativa em minha motivação para exercer verdadeiramente a docência. No âmbito negativo, essas vivências me levaram a uma reflexão desmotivadora a respeito da carreira docente, principalmente nesse quesito de lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental II (Silva, 2021, p. 13).

Durante esse percurso, obtive diálogos com outros professores em formação que também estavam vivenciando suas experiências formativas. Essas trocas foram essenciais para que eu pudesse compreender que meus sentimentos diante do meu processo não eram isolados. Partilhar minhas angústias, incertezas e descobertas, possibilitou uma análise de que muitas das dificuldades que por mim foram enfrentadas não eram frutos de um discernimento individual e, sim, de uma realidade mais ampla que percorre a formação docente de cada professor. Foi nesse momento de escuta coletiva que me senti validada, compreendida e encorajada a permanecer firme e cada dia mais reflexiva.

Dentre os vínculos estabelecidos nos estágios, vivenciados e observados, percebi em minha formação as interferências, principalmente, das conexões que se configuram por meio de uma articulação tripartida entre o professor orientador, o professor supervisor e o professor em formação. Essa relação triangular, embora necessária, nem sempre se mostrou harmoniosa. Em algumas experiências do meu estágio, parte dessa conexão foi atravessada por uma carga burocrática excessiva. Gerando uma comunicação distante, marcada por formalismos e cobranças contraditórias, o que me fez sentir sozinha e deslocada dentro de um processo necessariamente colaborativo.

Nessas situações, o estágio deixou de ser um espaço de descobertas leves, transformando-se em uma tarefa mecânica e condizendo com um caráter de obrigatoriedade. Afinal, para mim, o diálogo estabelecido entre o estagiário, o professor supervisor e o professor orientador configurou-se como uma via importante para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento de práticas formativas. Esse processo busca

potencializar ações que contribuam para a constituição do futuro docente, tornando a transição para o ser professor menos difícil, mais orientada (Gomes, 2018).

Essa percepção negativa diante das relações mediadas por trâmites burocráticos, era reforçada a cada momento vivido durante tais períodos, desde quando não era possível apresentar dificuldades do estágio sem que houvesse uma crítica diante das próprias práticas; quando, foram gerados silenciamentos diante das limitações de cada estagiário, pois tudo era avaliado como um caminho de aprendizagem, mesmo sem se conectar com a realidade de cada indivíduo; quando ao estruturar o estágio, não houve colaboração e participação dos estagiários, entre outras diversas situações.

Por outro lado, também tive a oportunidade de experimentar momentos em que parte dessa triangulação fosse mais acolhedora. Permitindo que eu pudesse apresentar minha voz dentro do contexto escolar, aperfeiçoando as práticas e crenças que já estavam construídas, dividindo medo e anseios com aqueles que possuem mais experiência. Sendo livre para errar e ter uma correção adequada e acalentadora, pois não foi o fim do mundo quando, em meu primeiro estágio, não soube como lidar com alunos desrespeitosos e precisei correr para procurar conselhos dos meus supervisores. Nessa conjuntura, visualizei o estágio como um terreno fértil para produção de relações que poderiam fortalecer ou desvalorizar o incentivo para se tornar uma professora de matemática.

No desenvolvimento do Estágio Supervisionado de licenciatura em matemática, como um espaço de relações, capaz de interferir no ser e no tornar-se professor, iniciei um processo de conversas e orientação com o professor Gerson dos Santos Farias, orientador deste trabalho de conclusão de curso (TCC), sabendo que ele, com sua experiência voltada para a formação de professores, poderia contribuir para a elaboração da nossa pesquisa.

Foi ainda no cenário do ES I que surgiu em mim o interesse de compreender, por meio desta pesquisa, como as relações que regem os estágios supervisionados podem potencializar a formação da identidade profissional do (a) futuro (a) professor (a) de matemática? As experiências até aqui mencionadas constituem a base que impulsiona esta investigação, construídas a partir de vivências que antecederam meu ingresso na universidade, de experiências acadêmicas no curso de licenciatura e, principalmente, das situações observadas durante os meus ES.

Investigar o ES, como um campo de relações interpessoais, baseia-se na importância da tríade docente que rege essa etapa tão importante na formação. O ES propicia uma imersão do licenciando no contexto escolar real, sendo atravessado por múltiplos vínculos pedagógicos e institucionais. Assim, compreender os impactos dessas relações, para além de qualificar a formação inicial, busca promover um pensamento crítico acerca das práticas de orientação e acompanhamento desenvolvidas. Investigar aspectos relacionados à motivação dos indivíduos revela-se de grande relevância, pois poucos temas possuem tanta utilidade prática em nossa vida quanto esse (Silva, 2021).

Logo, enxerga-se uma possibilidade acerca de debates que tenham como pauta a IP, com especial atenção ao papel formativo das interações humanas que marcam o percurso dos (as) futuros (as) professores (as) de matemática, pois as demandas contemporâneas da Educação exigem docentes formados para atuar diante dos contextos marcados pela diversidade e pela complexidade. Diante disso, reforça-se a ideia de uma formação inicial que favoreça o engajamento do futuro professor.

Ao trazer um olhar diante da formação de professores, encontra-se uma tendência cada dia mais estudada. Tais estudos se desdobram nas múltiplas vertentes que dialogam com as distintas fases de processo de formação docente. Pois, como já argumentava Nóvoa (1992, p. 4): “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.” A formação docente não se limita ao domínio de métodos, mas constitui o espaço em que o professor constrói sua IP, tornando-se sujeito ativo de sua própria trajetória educativa.

Nesse contexto, o ES emerge como um elemento fundamental na formação de professores, especialmente nos cursos de licenciatura em matemática, uma vez que representa o momento em que o estudante se conecta com a realidade escolar, conhecendo ali sua práxis docente (Pimenta; Lima, 2021). Visando à relevância do ES na constituição da IP, torna-se igualmente importante recorrer a produções acadêmicas que aprofundam essa temática; por isso, a consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações se apresenta como um caminho essencial para compreender como pesquisadores vêm analisando e problematizando o papel do ES na formação de professores.

Ao consultar a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)³, até o exato momento, identifiquei cerca de 200 estudos que abordam diversos aspectos que rodeiam a esfera do ES dos cursos de licenciatura em matemática. Contudo, ao focar em pesquisas que investiguem, especificamente, os efeitos do estágio na formação da IP, esse número diminui consideravelmente. A quantidade de estudos que consideram o estágio como um espaço de relações interpessoais, em que a IP do futuro educador se dá pelas interações com os diversos participantes desse processo, é ainda menor.

Ao procurar pesquisas que tratem da tríade formativa, professor orientador, professor supervisor e professor em formação, a produção acadêmica se revela quase inexistente, apresentando enfoques amplos e pouco específicos. Isso ressalta uma lacuna significativa que merece ser investigada e discutida, já que entender essas interações pode ser vital para aprimorar tanto o estágio quanto a formação docente em matemática.

Concentrar-se na área de formação de professores (as) de matemática (FPM) nos direciona ao encontro de reflexões que dialogam diretamente com a ideia de Nóvoa (1992), anteriormente citada, sobre o papel mediador e formador da IP, assim como a de Carvalho (2012, p. 21): “De um modo geral, compreendemos a formação do professor de matemática como um processo contínuo, um movimento que se inicia antes mesmo de o sujeito decidir optar pelo curso de licenciatura, permeado por toda a sua vida”.

Em acordo com o citado, interpreta-se como um processo não linear, rompendo com a ilusão de uma qualificação que se restringe ao período acadêmico, reconhecendo o tornar-se professor(a) como um movimento permanente, um percurso que integra experiências escolares, práticas sociais e trajetórias pessoais, consolidadas ao longo dos anos.

Segundo Galindo (2004), a identidade profissional não é estática e nem se reduz à execução de papéis técnicos. Ela é construída dinamicamente no entrelaçamento entre como o sujeito se percebe e como é reconhecido em seu meio social. A partir dessa observação, entende-se que a identidade docente não nasce pronta, mas é gerada a partir do dia a dia, por meio de interações com colegas, professores e demais profissionais que permeiam o setor educacional.

³ A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) é uma plataforma nacional brasileira, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que reúne e disponibiliza teses e dissertações de instituições de ensino superior do país, servindo como base principal dos dados utilizados nesta análise. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 out. 2025.

Como destaca Pimenta (2005), a construção está altamente relacionada às experiências e possíveis representações que circulam o “ser professor”, sendo constantemente afetada pelas relações interpessoais que se estabelecem ao longo da trajetória profissional. A partir disso, surge o ES como um marco importante dentro do que tange à formação inicial. “Dessa forma, diante de nossas compreensões, o estágio curricular supervisionado se configura como um ambiente propício para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor de matemática” (Carvalho, 2012, p. 129).

Em sua obra “Estágio e Docência”, Pimenta e Lima (2021) reforçam a ideia, caracterizando o estágio como um ambiente formativo para o desenvolvimento da docência e IP. Trata-se de um momento crucial para que os professores vivenciem a realidade da sala de aula, reflitam criticamente sobre as suas práticas e as adaptem diante da necessidade do seu contexto profissional. Frente ao exposto, é evidenciada a importância do ES como componente obrigatório na formação docente.

[...] com o passar do tempo o conceito de estágio foi se transformando, de uma simples atividade de acompanhamento prático de um mestre na Idade Média, para uma atividade curricular dos cursos de formação na atualidade. Desde sua origem no latim, o termo estágio esteve, portanto, ligado à aprendizagem, posta em prática em local próprio e aos cuidados de profissionais experientes (Zimmer, 2017, p. 25).

Nos tempos atuais, o estágio obteve progressos substanciais, assegurando um lugar no cenário pertinente, sendo entendido como uma atividade pedagógica essencial para a formação docente. Assim, o ES nos percursos acadêmicos para a formação de professores, tal como no preparo de educadores (as) matemáticos (as), caracteriza-se como um espaço para a aprendizagem e reflexão crítica. Sua obrigatoriedade está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁴ para a formação de professores e para os cursos de licenciatura em matemática, que reconhecem o estágio como um espaço formativo essencial.

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que estabelecem as bases e diretrizes para a organização curricular da educação básica e superior, definindo conteúdos mínimos, competências e habilidades a serem desenvolvidos. Elas orientam a formulação de currículos escolares em todo o território nacional. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

Dessa forma, ao reconhecer o estágio como um componente imprescindível nos processos de formação docente, torna-se necessário compreender a natureza das relações que o constituem. Nesse sentido, Santos (2017, p. 30) destaca que o estágio “[...] é obrigatório nos cursos de licenciatura e supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário”. Essa perspectiva reforça a ideia de que o ES não se limita à vivência prática, mas envolve um encontro formativo entre sujeitos em diferentes momentos de sua trajetória profissional, cujas interações impactam diretamente a construção da IP.

Em concordância com Santos (2017), é compatível afirmar que o estágio, em sua naturalidade, se constitui, para além de um espaço estratégico e condicionado à aprendizagem, como um território de relações interpessoais. Para que o contexto da sala de aula seja alcançado pelo estágio, é indispensável o trabalho articulado e colaborativo entre diversas figuras que se envolvem em sua estrutura e organização.

Na sociedade emergente, as relações intra e interpessoais e a sua gestão estão assumindo uma importância crucial porque é por elas que passa, em grande medida, a nova dinâmica que se pretende imprimir às mais variadas organizações, bem como às estratégias e às lideranças que se implementam em função dos mais variados objetivos a serem atingidos: econômicos, políticos, jurídicos, psicológicos, sociais, axiológicos, culturais, etc (Alarcão, 2001, p. 32).

Desse modo, ao reconhecer que o estágio se desenvolve em um território marcado por interações interpessoais, torna-se evidente que a construção da experiência formativa depende diretamente da qualidade dessas relações. Em sintonia com a perspectiva de Alarcão (2001), compreende-se que a dinâmica das instituições escolares, atravessada por dimensões sociais, culturais, psicológicas e organizacionais, exige que estagiários, professores supervisores e professores orientadores atuem de forma integrada e dialógica. Assim, o ES se configura como um espaço de convivência, negociação e aprendizagem mútua, no qual as relações estabelecidas influenciam profundamente o desenvolvimento profissional do futuro professor.

Segundo Santos (2017), o ES é acompanhado de perto por dois profissionais: o orientador de estágio, que se refere ao professor titular da disciplina, vinculado à universidade onde o estagiário encontra-se regularmente matriculado, e o supervisor do

estágio, que pode ser um profissional externo vinculado à instituição em que o estagiário desenvolve suas atividades. A estrutura do estágio é fundamentada na articulação entre dois espaços formativos: a universidade e a escola. Contendo dois profissionais com funções bem definidas, tal integração é assegurada pela ação conjunta dessas partes.

Essa relação triangular entre estagiário, orientador e supervisor é fundamental para que o estágio cumpra seu papel de “[...] lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade” (Buriolla, 1999, p. 10).

No que concerne à relação do estagiário com o seu professor, que exerce a função de supervisor, percebemos que a responsabilidade desta relação não se encerra no desenvolvimento cognitivo do estagiário, perpassa para além, no desenvolvimento pessoal daquele. Neste sentido, o Estágio influencia e valoriza o desenvolvimento social e cognitivo dos envolvidos na relação de ensino aprendizagem e, por isso, deve emancipar propiciando a autoformação, participada por meio da reflexão sobre a ação (Santos, 2017, p. 35).

Essa interação atua de forma decisiva também no amadurecimento profissional do licenciando, acarretando descobertas que podem afetar inteiramente a construção da IP, levando em consideração a fala de Buriolla (1999) anteriormente citada. Segundo Silva (2021), o estágio possui um papel essencial na formação profissional, bem como no desenvolvimento pessoal e social do futuro professor. Esse desenvolvimento não é só afetado pelas condições da realização do estágio, mas também pelas suas experiências vivenciadas durante a formação inicial, podendo motivar ou desmotivar o licenciando para a atividade docente. Silva (2021) ainda relata que as experiências vivenciadas no estágio supervisionado podem tanto desmotivar o licenciando pela docência como também motivá-lo.

O estágio na posição de um espaço de relações alcança, assim, um território significativo no que tange à formação plena do estagiário, transmitindo um domínio sobre futuras decisões no que alcança a carreira docente. “Se de forma coerente, responsável, crítica, reflexiva e autêntica se derem as relações entre professor-aluno-instituição, a

resiliência de todos será fortalecida e cada vez mais teremos uma educação que reconhece a importância da resiliência” (Santos, 2017, p. 93)

Segundo Carvalho (2012), a natureza das relações que são desenvolvidas entre licenciandos e os professores experientes desempenha um papel importante no desenvolvimento da identidade dos professores em formação. Nóvoa (1992) revela em suas abordagens que o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Tal perspectiva pode romper com modelos pedagógicos centrados no desempenho técnico, transmissão de conteúdo e cumprimento de prazos, e transmite a ótica para uma dimensão relacional da prática docente (Nóvoa, 1992). Refletir numa formação centrada por meio de vínculos genuínos é investir numa formação de professores mais preparados para enfrentar as dificuldades da docência de forma mais humana.

Frente a todo o exposto, buscamos analisar como as relações que regem os estágios supervisionados podem potencializar a formação da IP do(a) futuro(a) professor(a) de matemática. Conexões institucionais e pedagógicas não apenas orientam as práticas do licenciando, como influenciam a trajetória profissional, colaborando para a construção da IP. Cada figura exerce um papel específico que, ao se entrelaçarem, modelam o estágio, gerando processos de aprendizagem enriquecedores ou possíveis conflitos e, como resultado inseguranças. Assim, a questão que orienta o estudo é: Como as relações que regem os estágios supervisionados podem potencializar a formação da identidade profissional do (a) futuro (a) professor (a) de matemática?

Nesse rumo, a pesquisa inicialmente lançou luz sobre o papel de cada componente dessa tríade nos estágios do curso de licenciatura em matemática. Visando refletir sobre a função que cada um desempenha, escutando a voz de cada um. Para que assim seja entendido o ambiente em que essas trocas ocorrem e o que as motiva. Com esse cenário em mente, foi avaliado como essas relações se desenrolam no dia a dia do ES, observando os desafios e também as oportunidades que surgem quando esses profissionais compõem uma equipe. Por fim, foi promovida uma reflexão sobre como essas conexões continuam a construção da IP, enxergando o ES como um território de desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo ao futuro educador não apenas a absorção de conhecimentos, mas também a autonomia consciente diante da sua atuação em sala de aula.

Frente ao exposto, para o desenvolvimento da investigação e exposição dos resultados, dividimos o trabalho da seguinte forma: no capítulo I, apresentamos a fundamentação teórica, que se baseia no campo da FPM, com foco no ES e na IP. Trazendo uma breve síntese dos marcos legais que delinearão os ES ao decorrer do tempo, avaliando o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e abrindo um espaço para a análise bibliográfica do ES como um espaço de relações interpessoais.

Já no capítulo II, tecemos os procedimentos metodológicos da pesquisa, partindo de uma abordagem qualitativa. Os dados foram produzidos com 5 sujeitos, sejam eles (as): professores (as) em formação, professores (as) supervisores e professores (as) orientadores, a partir da técnica das entrevistas semiestruturadas. Depois disso, as entrevistas foram transcritas e retornaram a cada um dos nossos entrevistados. Vale lembrar que tomamos todos os cuidados éticos; por isso, cada um assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Os dados foram analisados com a técnica da análise temática, que prevê um agrupamento das memórias narradas, que em nossa pesquisa foram organizadas em 4 eixos, sendo eles: A Tríade Docente em Diálogo: Percepções Iniciais e Fundamentos do Estágio Supervisionado; Entre Relações e Experiências: O Olhar dos professores em formação sobre o Estágio Supervisionado; Entre Relações e Experiências: O Olhar dos professores supervisores sobre o Estágio Supervisionado; Entre Relações e Experiências: O Olhar dos professores orientadores sobre o Estágio Supervisionado.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os objetivos propostos ao longo deste trabalho, articulando-os com as análises desenvolvidas e com os resultados obtidos. Buscamos responder à questão de pesquisa, evidenciando as contribuições que o estudo trouxe para a compreensão do tema e destacando os elementos que se mostraram mais significativos no percurso investigativo. Além disso, apontamos as limitações enfrentadas, tanto metodológicas quanto contextuais, reconhecendo os desafios inerentes ao processo de pesquisa e indicando aspectos que não puderam ser aprofundados. Ademais, tecemos as perspectivas futuras.

ENTRE A TEORIA, A PRÁTICA E AS RELAÇÕES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

No Capítulo I, voltamo-nos à investigação acerca do ES na formação de professores de matemática, tomando por eixo central uma instância formativa contribuinte para a construção do perfil profissional dos futuros docentes. Inicialmente, resgatamos o percurso histórico do estágio nas licenciaturas, delineando parte de seus marcos legais e das transformações que o consolidaram como componente obrigatório e estruturante na formação de professores.

Em seguida, concentramos o olhar sobre o ES na licenciatura em matemática, articulando percepções e análises de autores que refletem sobre sua relevância na práxis docente (Pimenta; Lima, 2021), bem como na consolidação da IP. Por fim, salientamos as relações interpessoais que se constituem no contexto do estágio, entre professor supervisor, orientador e professor em formação, destacando como a dinâmica dessa tríade pode fortalecer os processos formativos e as experiências de construção da profissão docente.

1.1 Trajetória do estágio supervisionado no Brasil: uma breve síntese

O estágio supervisionado constitui-se como um componente essencial da formação docente, configurando-se como espaço privilegiado de articulação entre o saber acadêmico e o fazer pedagógico. Para Pimenta e Lima (2017, p. 34), “[...] o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, a teoria é indissociável da prática”, evidenciando que sua função ultrapassa a mera observação ou aplicação de técnicas previamente aprendidas.

Trata-se, portanto, de um campo de investigação e reflexão sobre o próprio processo de ensinar e aprender, em que o (a) futuro (a) professor (a) ressignifica os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Nessa perspectiva, “[...] o estágio é a unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática)” (Pimenta; Lima, 2021, p. 33), consolidando-se como momento formativo de síntese e integração. Assim, o ES proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções.

O estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão que será exercida no futuro e que adiciona

conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos (Scalabrín; Molinari, 2013, p. 2).

A partir dessa compreensão, torna-se pertinente analisar os dispositivos legais que regularam o ES ao decorrer do tempo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵ instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, configura-se como o marco regulatório fundamental do sistema educacional brasileiro, estabelecendo princípios, diretrizes e bases para a organização e funcionamento da educação em todos os níveis e modalidades.

Conforme preconiza o art. 2º da referida legislação, a educação é concebida como um direito de todos e um dever da família e do Estado, visando à formação integral do indivíduo, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Nesse sentido, a LDB não apenas delinea a estrutura do sistema educacional, mas também integra elementos pedagógicos e sociais, visando assegurar a articulação entre teoria e prática no processo formativo.

Adicionalmente, voltando à esfera do estágio, a legislação complementa essa visão ao estabelecer que ele deve ser regulamentado por normas específicas, como a Lei nº 11.788/2008⁶, que detalha direitos e deveres dos estagiários, assegurando a supervisão pedagógica e a não exploração laboral (Brasil, 2008), tornando-se o marco legal primordial que rege a atividade do estágio, a qual estabelece normas gerais para o estágio de estudantes em instituições de Ensino Superior. Delineando o estágio, como:

A atividade prática como componente curricular obrigatório, desenvolvida em ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...] (Brasil, 2008, art. 1º).

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promulgada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, entrou em vigor em 1º de janeiro de 1997 (conforme seu Artigo 87). Seu objetivo é estabelecer as diretrizes e bases nacionais para a educação brasileira, visando à universalização do ensino, à garantia de qualidade e à democratização do acesso, em resposta às necessidades de modernização do sistema educacional pós-Constituição de 1988.

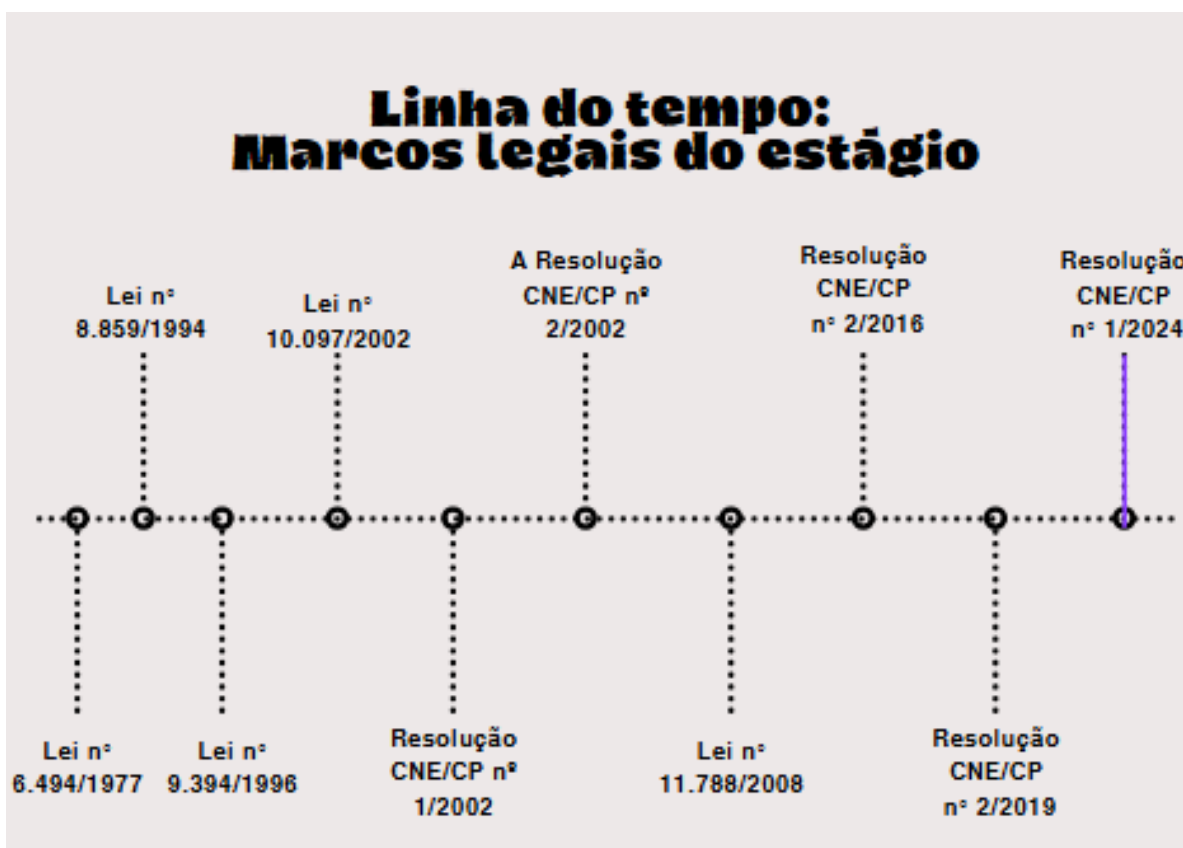
Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

⁶ A Lei nº 11.788, sancionada em 25 de setembro de 2008 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e publicada no Diário Oficial em 26 de setembro, regulamenta o estágio de estudantes no Brasil.

Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm

Com o intuito de contextualizar historicamente a constituição do ES no Brasil e evidenciar sua evolução normativa, apresenta-se, a seguir, uma linha do tempo que reúne alguns dos marcos legais que orientam essa prática formativa. Esse panorama permite visualizar de maneira sintética as legislações e resoluções que, ao longo das décadas, foram estruturando e aprimorando as diretrizes que regulamentam o estágio, evidenciando seu papel central na formação inicial de professores.

Figura 1: Marcos legais do estágio



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa bibliográfica para o trabalho de conclusão de curso, 2025.

A análise histórica do estágio e de seus marcos legais revela-se essencial para a compreensão de sua constituição, enquanto prática formativa no âmbito da formação docente. O que implica reconhecer que o estágio, tal como se configura na atualidade, é resultado de um percurso histórico permeado por transformações conceituais, pedagógicas e legais que foram movidas num percurso fora de linearidade.

Assim, ao examinar os dispositivos normativos que o regulamentaram ao longo do tempo, é possível compreender as diferentes concepções de educação e de profissionalização docente que orientaram cada período, bem como as implicações dessas mudanças na organização e no sentido atribuído ao estágio no processo formativo dos (as) futuros (as) professores (as) de matemática.

A Lei nº 6.494/1977⁷ representou o primeiro marco legal específico voltado à regulamentação dos estágios no Brasil, estabelecendo diretrizes para a integração entre a formação teórica e a prática profissional dos estudantes. Essa lei autorizou que:

[...] as pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular (Brasil, 1977, Art. 1º).

O texto legal definiu o estágio como uma atividade voltada à complementação do ensino e da aprendizagem, devendo ser “[...] planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares [...]”. (Brasil, 1977, §2º do Art. 1º). Então, reconheceu-se o estágio como instrumento de integração entre teoria e prática, aproximando o estudante das condições reais de trabalho e da dimensão social da profissão.

De acordo com a lei, o estágio poderia ocorrer também sob a forma de atividade de extensão, por meio da “[...] participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social” (Art. 2º), o que demonstra uma visão ampliada de formação, não restrita ao âmbito técnico, mas também voltada à atuação cidadã e comunitária.

A legislação determinou que a realização do estágio deveria ocorrer mediante “[...] termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino” (Art. 3º), estabelecendo uma responsabilidade compartilhada entre escola, estudante e instituição concedente. Outro ponto de destaque foi o reconhecimento de que o estágio não cria vínculo empregatício entre o aluno e a parte

⁷ A Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, foi sancionada pelo Presidente Ernesto Geisel durante o regime militar e publicada no Diário Oficial da União em 8 de dezembro de 1977.
Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

concedente, embora o estagiário pudesse “[...] receber bolsa ou outra forma de contraprestação” (Art. 4º). Essa disposição buscou diferenciar o caráter educativo do estágio da relação trabalhista tradicional.

Por fim, a lei determinou que a jornada de atividades deveria ser compatível com o horário escolar, visando garantir a centralidade do processo educativo (Art. 5º). Em síntese, a Lei nº 6.494/1977 consolidou o estágio como instrumento pedagógico e formativo, definindo princípios que orientaram as legislações posteriores. Ao instituir a necessidade de supervisão, planejamento e vínculo com o currículo, essa lei marcou o início de uma concepção mais estruturada e educativa do estágio no contexto brasileiro.

Já a Lei nº 8.859/1994⁸ promoveu alterações significativas na Lei nº 6.494/1977, ampliando e atualizando a regulamentação dos estágios no Brasil. Essa nova redação manteve o princípio do artigo 1º da antiga lei. No entanto, trouxe expansões importantes quanto ao público atendido e à organização pedagógica dos estágios. Entre as principais modificações, a lei incluiu explicitamente os educandos inseridos no atendimento educacional especializado (AEE) como potenciais estagiários, reconhecendo, portanto, a diversidade educacional e a inclusão no campo formativo.

Em relação à legislação anterior, a Lei nº 8.859/1994 apresentou uma maior sistematização e clareza na definição do papel das instituições de ensino, reafirmando a necessidade de acompanhamento e avaliação do estágio, o que contribuiu para fortalecer a articulação entre teoria e prática. Enquanto a Lei nº 6.494/1977 concentrou-se em instituir o estágio como instrumento de formação profissional, a Lei nº 8.859/1994 ampliou sua função educativa, incluindo novos segmentos de estudantes e enfatizando o planejamento pedagógico da atividade.

Em síntese, essa atualização representou um avanço normativo e conceitual, ao reconhecer o estágio não apenas como uma exigência profissionalizante, mas como parte integrante do processo formativo, fortalecendo a mediação da instituição de ensino e a integração entre os diferentes níveis e modalidades educacionais.

⁸ A Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994, foi sancionada pelo Presidente Itamar Franco e publicada no Diário Oficial da União em 24 de março de 1994.

Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

A Lei nº 10.097/2000⁹ alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)¹⁰ e marcou um avanço nas políticas de formação profissional juvenil ao instituir o contrato de aprendizagem. Diferente das leis anteriores (6.494/1977 e 8.859/1994), voltadas ao estágio acadêmico, esta lei regulamentou a formação técnico-profissional do jovem aprendiz, garantindo direitos trabalhistas e educacionais.

Ela proibiu o trabalho a menores de 16 anos, “[...] salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos” (Brasil, 2000, Art. 403), e definiu que empresas devem empregar entre “[...] 5% e 15% de aprendizes” (Art. 429). Assim, deslocou o foco do estágio escolar para a inserção protegida no trabalho, reforçando o caráter educativo e social da aprendizagem profissional.

Anos mais tarde, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008¹¹, sancionada em pleno governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, consolidou a regulamentação do estágio no Brasil, revogando as leis anteriores (Leis nº 6.494/1977 e 8.859/1994) e trazendo avanços significativos na relação entre educação e prática profissional (Brasil, 2008, art. 22).

Em seu artigo 1º, a lei define o estágio como: “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos”. Essa definição reforça o caráter pedagógico e formativo do estágio, integrando-o ao processo educativo, conforme o § 1º do mesmo artigo, que estabelece que “[...] o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”. Dialogando, diretamente, com a fala de Dantas (2021, p. 55), quando ele define:

O estágio como formação prática ou através do fazer leva os (as) futuros (as) professores (as) a refletirem na ação e sobre esta, subsidiando-os (as) na construção do saber experiencial e no enfrentamento à complexidade própria da prática docente, formando profissionais reflexivos(as) que constroem saberes na ação e analisam suas práticas.

⁹ A Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e publicada no Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 2000.

Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

¹⁰ Consolidação das Leis do Trabalho, legislação brasileira promulgada em 1943 (Decreto-Lei nº 5.452/1943), que regulamenta as relações de trabalho, direitos e deveres dos empregados e empregadores, incluindo aspectos como jornada de trabalho, salários e contratos.

¹¹ A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, foi sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e publicada no Diário Oficial da União em 26 de setembro de 2008.

Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

Entre as principais inovações, a lei determinou a distinção entre estágio obrigatório e não obrigatório, especificando que o primeiro “[...] é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”, enquanto o segundo é “[...] aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória” (Art. 2º, § 1 e § 2). A legislação também fixou limites de jornada, estipulando que a carga horária do estágio “[...] não poderá ultrapassar 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais” (Art. 10, II), e garantiu direitos como “[...] recesso de 30 (trinta) dias, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano” (Art. 13) e “[...] seguro contra acidentes pessoais” (Art. 9º, IV).

Ao formalizar esses direitos, a Lei nº 11.788/2008 reforçou o estágio como uma prática educativa e não como vínculo empregatício, deixando claro que “[...] o estágio, mesmo que remunerado, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza” (Art. 3º). Sancionada em um contexto de valorização da educação pública e ampliação das oportunidades formativas, essa legislação representa um marco histórico, pois redefine o estágio como espaço de aprendizagem, cidadania e inserção social, articulando o mundo do trabalho às finalidades formativas da escola.

Para além das leis que regulamentam o estágio e delineiam seus fundamentos legais, é importante considerar também as diversas resoluções, que desempenham um papel essencial na consolidação e no aprimoramento das práticas formativas. A seguir, lidamos com algumas delas.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002¹², institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, e apresenta orientações fundamentais sobre o papel do ES na formação docente. Essa resolução estabelece que a prática profissional deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, afirmando que “[...] a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (Art. 12, §1º).

¹² Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2025.

Além disso, o documento determina que o ES deve ser realizado “[...] em escola de educação básica [...] a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (Art. 13, §3º). Essa concepção amplia o entendimento do estágio como momento articulador entre teoria e prática, voltado à reflexão e à intervenção em contextos reais de ensino, e não apenas como cumprimento de carga horária.

O estágio diz respeito à mobilização de saberes que já foram adquiridos e à construção de novos saberes pelo(a) estudante-estagiário(a) por meio de um fazer reflexivo. Ou seja, é espaço para refletir e conhecer na prática; é espaço de ensino e aprendizagem para seus(as) agentes principais: os(as) graduandos(as) (Dantas, 2021, p. 56).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002¹³, complementa a Resolução CNE/CP nº 1/2002, ao definir a duração e a carga horária mínima dos cursos de licenciatura destinados à formação de professores da Educação Básica. O documento estabelece que os cursos de licenciatura de graduação plena devem totalizar no mínimo 2.800 horas, assegurando a articulação entre teoria e prática, distribuídas em diferentes dimensões formativas.

Entre essas dimensões, a resolução determina “[...] 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso” e “[...] 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (Art. 1º, I e II). Essa estrutura evidencia a importância do estágio como eixo de integração entre o conhecimento teórico e prático e a experiência docente, garantindo ao futuro professor oportunidades concretas de atuação em contextos escolares reais.

Além disso, o texto reconhece a situação de professores em exercício, permitindo a “[...] redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 horas” (Parágrafo único do Art. 1º), valorizando a prática profissional já desenvolvida.

¹³ Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2025.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 13 de maio de 2016¹⁴, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, dos Funcionários da Educação Básica, identificados como a Categoria III dos profissionais da educação, conforme o art. 61 da LDB. Essa normativa reconhece e valoriza o papel técnico-pedagógico desses profissionais, determinando que a formação deve integrar teoria e prática, articulando ensino, pesquisa e extensão. No que se refere ao estágio, a resolução estabelece que a prática como componente curricular e o ES são obrigatórios nos Cursos Superiores de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho, com carga mínima de 300 horas, conforme o art. 13, §1º, II.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019¹⁵, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa normativa representa um marco importante na reformulação da formação docente, ao alinhar os cursos de licenciatura às competências e aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, apesar de seu potencial inovador, a resolução apresenta lacunas críticas, como a falta de mecanismos claros para avaliar a qualidade das parcerias entre universidades e escolas, o que pode perpetuar desigualdades regionais na formação docente, especialmente em regiões com infraestrutura escolar precária.

O texto normativo reforça que a formação deve integrar as dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, articulando teoria e prática desde o início do curso. De acordo com o art. 11, inciso III, alínea “a”, o ES passa a ter carga horária mínima de 400 horas, inserido nas 800 horas de prática pedagógica que devem permear toda a formação. A resolução também destaca que a prática pedagógica deve ser “[...] acompanhada por docente da instituição formadora e por um professor experiente da escola”

¹⁴ Resolução CNE/CP nº 2, de 13 de maio de 2016, que institui 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: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2025.

¹⁵ Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2025.

(art. 15, §2º), reforçando a importância da parceria entre as instituições formadoras e as escolas-campo.

O foco no estágio como eixo central da formação docente é louvável, pois visa superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, promovendo uma imersão real no ambiente escolar. No entanto, essa ênfase pode ser insuficiente sem investimentos estruturais: a exigência de 400 horas de ES, embora progressiva, enfrenta desafios práticos, como a sobrecarga de supervisores em universidades e a variabilidade na qualidade das escolas-campo, que nem sempre oferecem condições ideais para aprendizagem.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 14 de fevereiro de 2024, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Essa normativa atualiza e complementa as diretrizes anteriores, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao promover uma formação docente mais integrada e focada em experiências reais nas escolas. De forma específica, ela altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Apesar do reconhecimento positivo, a resolução anterior foi revisada por motivos estratégicos e práticos, visando aprimorar a implementação e alinhar-se a evoluções no cenário educacional brasileiro. Em resumo, a alteração não nega o valor da resolução anterior, mas a aprimora para enfrentar novos desafios, refletindo um processo colaborativo com associações e especialistas. A resolução enfatiza a articulação entre teoria e prática, visando o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em síntese, o ES consolidou-se como um componente formativo essencial, resultado de um processo histórico e legal que reforça sua função pedagógica e reflexiva. As legislações e resoluções evidenciam um avanço na valorização da prática como eixo central da formação docente, garantindo ao futuro professor a articulação entre teoria e prática e a construção de uma IP crítica e comprometida com a educação. Entretanto, é nítido observar que esse processo não se deu de forma linear; as leis e resoluções proporcionaram idas e vindas que moldaram o ES do cenário atual.

1.2 O estágio supervisionado e a licenciatura em matemática: um caminho para a construção da identidade profissional

A formação de professores configura-se como um processo multifacetado e intrinsecamente complexo, que transcende a mera aquisição de conteúdos disciplinares para englobar dimensões pedagógicas, sociais e éticas, sendo regulamentada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, art. 62).

Nesse panorama, Farias (2022, p. 46) destaca que a formação docente tem sido objeto de intensos debates desde o século XXI, envolvendo ramificações que permeiam a formação inicial, continuada e o exercício profissional.

[...] o processo de formação é entrelaçado por questões que extrapolam as paredes da sala de aula, da universidade e da escola. Neste aspecto, a formação de professores é compreendida, também, como um território formativo, repleto de lutas, tensões e experiências, a partir da realidade social do sujeito professor (Farias, 2022, p. 47).

Tal perspectiva ressalta a necessidade imperiosa de uma formação docente que incorpore o contexto sociocultural, alinhando-se às críticas de Silva (2019, p. 29), para quem: “[...] a formação de professores, tomada de questões sociais, transcende o domínio dos conteúdos específicos e a técnica para ensinar e aprender mecanicamente”. Silva (2019) argumenta ainda que essa formação deve ser concebida a partir de sua função social, enfatizando a escola e a comunidade, e fundamentada no conhecimento historicamente acumulado, conforme as necessidades formativas do professor. Essa abordagem social não apenas amplia o escopo da formação, mas também a torna mais responsiva às desigualdades educacionais presentes no Brasil, em que fatores como acesso à educação e diversidade cultural influenciam diretamente a prática docente.

Essa abordagem social da formação docente é primordial para evitar a reprodução mecânica de práticas pedagógicas, como ainda adverte Silva (2019), que aponta para o risco

de os professores repetirem mecanicamente o que lhes foi apresentado, sem reflexão crítica sobre seu fazer. Tal reflexão é essencial para promover uma IP reflexiva, conectando-se às demandas contemporâneas da educação brasileira.

No contexto brasileiro, a licenciatura em matemática constitui um curso de formação superior destinado à preparação de profissionais para o ensino de matemática na Educação Básica, integrando conhecimentos matemáticos específicos com fundamentos pedagógicos e didáticos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (DCN¹⁶) para o curso de Licenciatura em Matemática.

Fiorentini e Oliveira (2013) reforçam essas críticas, afirmando que os cursos de licenciatura em geral, incluindo matemática, são alvo de inúmeras críticas quanto aos currículos, metodologias e desconexão entre práticas formativas e escolares. Para os autores, a licenciatura em matemática visa formar o profissional da educação matemática, analisando a prática social do educador e os saberes requeridos (Fiorentini; Oliveira, 2013).

Os autores ainda enfatizam a necessidade de embasamento teórico aprofundado em conhecimentos matemáticos e ciências educativas, com ênfase na dimensão didática, argumentando que o futuro professor deve ter essa imersão para conceber a prática docente. Ademais, destacam que a matemática em ação do educador está sempre situada em uma prática social concreta, ganhando sentido próprio e sendo validada pelo trabalho (Fiorentini; Oliveira, 2013).

Essa visão conecta-se à necessidade de que o professor conheça procedimentos históricos e conceituais, conforme Fiorentini e Oliveira (2013), que sublinham a importância de justificar procedimentos, conhecer outros historicamente produzidos e a evolução histórica dos conceitos, o que enriquece a capacidade do docente de contextualizar o conhecimento matemático.

Para promover mudanças na formação docente, Fiorentini e Oliveira (2013) ressaltam o papel do formador como figura fundamental, concluindo que não se trata apenas de mudar ementas, mas de adotar posturas integradoras, aprofundando conteúdos matemáticos

¹⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (DCN) são normas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, definindo os conteúdos mínimos, competências e habilidades essenciais para cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de garantir a qualidade e a padronização da formação superior no país.

superiores e perspectivas multirrelacionais. Essa necessidade de integração é ecoada por Cyrino (2021), que propõe programas de formação que busquem espaços diferenciados para investigação colaborativa sobre conhecimentos matemáticos e aspectos didáticos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e políticos.

Oliveira e Cyrino (2011) complementam, sugerindo uma imersão forte na prática desde a formação inicial, acompanhada por reflexão supervisionada e crítica para desenvolver IP. Cyrino (2017) lembra que a identidade docente não depende simplesmente de conhecimentos matemáticos e didáticos, mas de processos formativos mais amplos, incluindo experiências vivenciais e éticas que moldam o professor como agente transformador.

Essa perspectiva reforça que a construção da IP não se dá de maneira linear ou mecânica, mas emerge das relações que o futuro professor estabelece com a escola, com seus pares, com seus estudantes e consigo mesmo. Refletir sobre a própria prática, questionar concepções prévias, lidar com desafios reais e reposicionar-se diante das tensões do cotidiano escolar tornam-se, assim, movimentos fundamentais para que o professor em formação compreenda quem ele é e quem deseja se tornar no exercício da docência.

Diante desses desafios na formação docente e na licenciatura em matemática, o ES emerge como um componente essencial para potencializar a formação de professores, atuando como ponte entre teoria e prática e promovendo a integração de saberes. No contexto brasileiro, a LDB e as DCN destacam o estágio como atividade obrigatória nos cursos de licenciatura, visando à articulação entre formação acadêmica e realidade escolar.

Scalabrin e Molinari (2013) definem o ES como um processo de aprendizagem necessário para preparar o profissional para os desafios da carreira, incentivando o contato com espaços educativos e a realidade sociocultural. Os autores enfatizam que, na prática de sala de aula, o estagiário entende conceitos ensinados apenas na teoria, percebendo o estágio como oportunidade única para comprometimento e responsabilidade (Scalabrin; Molinari, 2013).

Além disso, o estágio permite ao educador sentir as transformações sociais e se preparar para elas, unindo teoria e prática como desafio pedagógico, conforme Scalabrin e Molinari (2013), que veem os estágios como essenciais para a efetivação da aprendizagem por meio da supervisão de professores atuantes. Essa supervisão não apenas orienta, mas

também fomenta um ambiente de aprendizado mútuo, em que o estagiário contribui com novas perspectivas e o supervisor reflete sobre suas próprias práticas.

Barbosa e Lopes (2021) trazem uma visão mais focada para a matemática, destacando que, nos cursos de licenciatura em matemática, o ES constitui um espaço privilegiado para articular conhecimentos teóricos e conteúdos matemáticos ensinados na escola. Ademais, os autores enfatizam a necessidade de repensar o currículo, articulando teoria e prática nas disciplinas, não deixando apenas a cargo do ES e formando os futuros professores para utilizar conhecimentos matemáticos em diferentes contextos (Barbosa; Lopes, 2021).

Silva (2018) reforça essa essencialidade, afirmando que o estágio é essencial para promover articulação entre conhecimentos teóricos e práticos. O autor sugere estimular estagiários por meio de trocas de experiências, associando teoria e prática para construir identidade pedagógica, promover desejos de crescimento, buscar aperfeiçoamento, instigar pesquisa e gerar pensamento crítico (Silva, 2018).

Pimenta e Lima (2021) veem o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central, permitindo trabalhar aspectos indispensáveis à construção da identidade, saberes e posturas profissionais. Para as autoras, a identidade do professor é construída ao longo da trajetória, mas consolidada na formação inicial (Pimenta; Lima, 2021).

Nessa perspectiva, o estágio torna-se um momento privilegiado para que o futuro docente atribua sentido às experiências vividas e articule teoria e prática, reconhecendo-se gradualmente como sujeito ativo no processo formativo. Assim, a IP se desenvolve de forma contínua, influenciada pelas vivências, reflexões e interações estabelecidas nesse período.

Barbosa e Lopes (2021) apontam o ES como um espaço privilegiado para articular conhecimentos teóricos com conteúdos escolares, aproximando-se das propostas de Fiorentini e Oliveira (2013), que defendem uma formação verdadeiramente integradora. Esses autores ressaltam que a imersão prática supervisionada, aliada à reflexão crítica, constitui um eixo essencial para que o futuro professor compreenda a complexidade da docência e desenvolva uma postura investigativa.

Essa defesa dialoga diretamente com Oliveira e Cyrino (2011), que destacam a importância de uma aproximação com a escola desde o início da formação, permitindo que o licenciando construa sentido para suas experiências formativas de maneira mais profunda. Nesse mesmo horizonte, Cyrino (2021) propõe a criação de espaços colaborativos no estágio

como estratégia para investigar conhecimentos matemáticos e aspectos relacionados à prática pedagógica, potencializando a formação crítica.

Ao fomentar interações entre estagiários, supervisores e professores da educação básica, esses espaços se transformam em ambientes de aprendizagem coletiva, nos quais diferentes sujeitos compartilham experiências, problematizam situações e constroem saberes de forma conjunta. Assim, a colaboração torna-se elemento estruturante do estágio, favorecendo não apenas o desenvolvimento de competências docentes, mas também a construção de uma IP pautada no diálogo, na reflexão e na responsabilidade.

Dando continuidade a essa compreensão de que a formação docente se fortalece na interação e na colaboração, Scalabrin e Molinari (2013) destacam que o estágio possibilita a reflexão sobre o fazer pedagógico e contribui para a construção da IP. Essa reflexão aproxima o estagiário da realidade da docência e dialoga com Silva (2018) e Barbosa e Lopes (2021), que enfatizam a necessidade de articular teoria e prática, preparando professores para atuar em contextos diversos.

Nessa mesma direção, Fiorentini e Oliveira (2013) reforçam a importância de que o estagiário desenvolva um olhar ampliado sobre a matemática, reconhecendo o papel dos conteúdos superiores e das posturas integradoras. Para os autores, compreender procedimentos, conceitos e sua evolução histórica é essencial para que o futuro professor desenvolva práticas mais conscientes e fundamentadas.

Essa ampliação de perspectivas também é apontada por Ribeiro (1999), ao defender que a licenciatura deve promover a transformação das concepções docentes, favorecendo um ensino mais significativo. Tal mudança é indispensável para que o professor de matemática desenvolva formas de ensinar que tornem o conhecimento mais acessível e relevante aos alunos, respeitando seus contextos e suas diferentes formas de aprender.

Assim, o ES nas licenciaturas em matemática potencializa a formação, alinhando-se às críticas de Fiorentini e Oliveira (2013) e Ribeiro (1999), promovendo uma formação significativa e reflexiva, conforme Silva (2019) e Farias (2022), e contribuindo para a construção de uma IP crítica e reflexiva. Essa potencialização não apenas prepara o professor para os desafios imediatos, mas também o forma para a carreira, que é marcada por adaptações e inovações constantes.

1.3 Estágio Supervisionado: uma experiência de aprendizagem compartilhada

O ES, regulamentado pela Lei nº 11.788/2008, emerge como um componente curricular obrigatório que transcende a mera obrigatoriedade legal, configurando-se como uma oportunidade singular de aprendizado na formação inicial. Lima (2008) destaca a necessidade de um ambiente de envolvimento e interações, em que pessoas em formação inicial ou continuada convivem, respeitando suas etapas pessoais e profissionais. Nesse contexto, o estágio se apresenta como um espaço privilegiado para o estabelecimento de relações interpessoais profundas, em que sujeitos em distintas fases de construção da IP interagem de maneira dialógica e colaborativa.

O contato com os estagiários promove uma troca de experiências e conhecimentos, enriquecendo o ambiente escolar. Para os estagiários, receber a orientação e a experiência dos docentes regentes é fundamental para o seu desenvolvimento profissional (Souza, 2023, p. 78).

Essa dinâmica relacional é sustentada pela tríade docente, composta pelo licenciando, pelo professor supervisor e pelo professor orientador, que interagem conjuntamente no processo de formação. Lima (2008) descreve essa tríade como essencial para o caminhar rumo à mudança, envolvendo três personagens que se influenciam mutuamente.

A interação dialógica, conforme Lima (2008, p. 94), abre espaço para compreensões profundas das relações duais, podendo superar barreiras como a “regência melindrosa”, caracterizada pela ausência de confiança mútua (Lima, 2008, p. 80). Refletir sobre esse apontamento permite compreender que o diálogo não é um elemento acessório, mas condição estruturante para que a prática se desenvolva de modo seguro, ético e formativo.

Nesse horizonte, Oliveira e Cyrino (2011) reforçam essa ideia, argumentando que a formação inicial deve assegurar uma imersão prática acompanhada por reflexão supervisionada, contribuindo para a construção da IP. Assim, a interlocução entre teoria, prática e acompanhamento revela-se não apenas necessária, mas constitutiva de um processo formativo que reconhece a complexidade da docência e a necessidade de espaços dialógicos para o crescimento profissional.

No âmago dessa tríade, o professor supervisor, ou professor-escolar, desempenha um papel fundamental como mediador entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana da sala de

aula. Lima (2008) o define como alguém em formação contínua, que percebe o estágio como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Essa perspectiva é ampliada por Souza (2023) ao afirmar que os supervisores, ao receber estagiários, reativam memórias de suas próprias experiências iniciais, promovendo um diálogo que enriquece o ambiente escolar. No entanto, essa dinâmica colaborativa não está isenta de tensões: Silva (2024) aponta desafios práticos, como o contato limitado com orientadores, frequentemente restrito a questões burocráticas, o que compromete a efetividade da supervisão. Tal cenário fragiliza o potencial formativo da supervisão, revelando a necessidade de fortalecer canais de comunicação que sustentem uma prática verdadeiramente dialógica e integrada.

Dantas (2021) alerta contra situações em que o professor supervisor deixa a turma aos cuidados dos estagiários como uma forma de descanso, enfatizando a necessidade de acompanhamento constante para que o estagiário inexperiente não seja abandonado à própria sorte, revelando um uso inadequado do estágio e destacando a importância de um acompanhamento contínuo, indispensável para que o licenciando, ainda inexperiente, não seja deixado à deriva diante dos desafios da sala de aula. Essa crítica conduz à reflexão sobre o papel formativo da supervisão, que deve ser orientada por responsabilidade e presença ativa.

Nesse horizonte, Rodrigues e Cyrino (2024) ampliam o debate, ao afirmar que os conhecimentos do professor de matemática vão além do conteúdo disciplinar, abrangendo o “saber como aprender”, essencial para o exercício docente pleno. Essa compreensão encontra ressonância em Souza (2023), que destaca a importância de os supervisores romperem com abordagens tecnicistas, abrindo espaço para contribuições dos estagiários e incentivando uma formação contínua.

Paralelamente, o professor orientador assume a responsabilidade de conduzir os trabalhos iniciais, criando um espaço de conhecimento compartilhado e aproximando as pesquisas acadêmicas da prática docente. Lima (2008) o descreve como alguém que entende o estágio como um momento de desenvolvimento profissional, facilitando a integração entre teoria e prática. Essa atuação é fundamental para que o estagiário compreenda que planejar, observar, regenciar e refletir são ações interdependentes e constitutivas de sua formação. Teixeira e Cyrino (2015) evidenciam que, por meio da orientação, os futuros professores

mobilizam elementos como crenças sobre planejamento, expectativas formativas e modos de interpretar a sala de aula, revelando que a prática supervisionada funciona como um campo de reconstrução e ressignificação de saberes. Essa ideia encontra sustentação nas análises de Oliveira e Cyrino (2011, p. 115), para quem:

[...] é desejável que os futuros professores vão tendo uma forte imersão na prática, contactando com as culturas profissionais, desde logo na formação inicial. Esta imersão deve ser acompanhada por uma reflexão supervisionada e crítica, que ajude o futuro professor a posicionar-se e a desenvolver uma identidade enquanto professor de Matemática, pelo exercício dessas funções (Oliveira; Cyrino, 2011, p. 115).

Sendo essa imersão inseparável de uma reflexão crítica e supervisionada que possibilite ao licenciando posicionar-se e desenvolver sua identidade como professor de Matemática. Assim, o orientador emerge como figura essencial na mediação entre experiência e reflexão, assegurando que o estágio não se reduza a procedimentos técnicos, mas se configure como um espaço potente de construção identitária e desenvolvimento profissional.

Silva (2024) revela lacunas nessa interação, como a ausência de diálogo coletivo sobre expectativas do estágio, o que impede uma reflexão compartilhada. Essa insuficiência evidencia o quanto a orientação, para cumprir seu papel formativo, precisa ir além de encontros pontuais e burocráticos. Nessa direção, Dantas (2021) ressalta que a orientação auxilia na construção de saberes experienciais, possibilitando que o licenciando compreenda, ressignifique e integre suas vivências às demandas da prática docente.

Souza (2023) contribui para essa discussão ao enfatizar a necessidade de que os orientadores incentivem as contribuições dos estagiários, promovendo uma ressignificação das práticas docentes. Essa colaboração mútua é essencial para que o orientador não se limite a repassar conteúdos, mas atue como facilitador de descobertas.

No centro dessa tríade, o estagiário emerge como sujeito ativo, mobilizando saberes adquiridos ao longo do curso para a prática docente. Lima (2008) o define como o aluno em formação inicial ou contínua, capaz de integrar conhecimentos de Matemática, Educação e Educação Matemática. Esse protagonismo formativo é ampliado pelas interações que estabelece com seus orientadores, como destacam Teixeira e Cyrino (2015) quando mostram que, mediante a interação com orientadores, o estagiário incorpora senso crítico e capacidade

de reflexão. Nesse mesmo rumo, Oliveira e Cyrino (2011) veem o estágio como oportunidade para imersão prática e desenvolvimento da IP. Assim, o estagiário não apenas vivencia a prática, mas a interpreta e ressignifica, assumindo papel central na constituição de sua própria profissionalidade.

Dantas (2021, p. 69) enfatiza “[...] a consciência do estagiário como produtor de saberes, não um receptor passivo. Essa perspectiva amplia a compreensão do estágio como espaço de agência intelectual, no qual o licenciando interpreta, reelabora e constrói conhecimentos a partir de suas experiências”. Contudo, como alerta Souza (2023), para fatores como desinteresse, que podem comprometer o aprendizado devido à falta de motivação ou conexão entre teoria e prática, o que fragiliza o envolvimento do estagiário com as atividades propostas.

Diante desse cenário, Rodrigues e Cyrino (2024) reforçam que o estagiário deve desenvolver o “saber como aprender”, essencial para enfrentar a complexidade da profissão docente. Assim, o estagiário é convocado a assumir uma postura investigativa, crítica e comprometida com sua própria formação. A importância da colaboração na tríade docente reside na capacidade de superar dificuldades por intermédio de práticas coletivas, em que a afetividade desempenha papel central. Lima (2008) argumenta que atividades colaborativas baseadas em grupos permitem a superação de problemas pedagógicos, com o diálogo e o compartilhamento como motores da aprendizagem. Esse entendimento reforça que a formação docente não se sustenta de maneira isolada, mas se fortalece na convivência e na construção conjunta de sentidos.

Teixeira e Cyrino (2015) destacam a conscientização de todos os envolvidos na responsabilidade do estágio, enquanto Souza (2023) amplia essa perspectiva ao defender que a formação colaborativa é, sobretudo, reflexiva e baseada na partilha, permitindo que as práticas docentes sejam continuamente ressignificadas a partir das interações e dos aprendizados construídos coletivamente. Assim, a colaboração emerge como eixo estruturante capaz de sustentar uma formação mais humana, crítica e integrada.

Assim, é importante que todos os envolvidos nessa ação do Estágio Supervisionado, não apenas aquele que organiza (professor formador da universidade), mas também aqueles que a desenvolvem (professores supervisores e estagiários), conscientizem-se da responsabilidade que têm nesse contexto (Teixeira; Cyrino, 2015, p. 676).

Esse reconhecimento é decisivo para que o estágio se configure como um espaço efetivamente formativo, sustentado por compromissos coletivos e não por ações isoladas. Nessa mesma linha, Silva (2024) aponta a necessidade de reflexão coletiva sobre a supervisão, e Dantas (2021) vê a supervisão como uma via de mão dupla, em que estagiários e supervisores aprendem mutuamente. Complementando esse debate, Oliveira e Cyrino (2011) enfatizam a criação de condições para a construção de IP, dialogando com Lima (2008), que propõe uma participação dialógica para fomentar interações produtivas. Desse modo, a colaboração e o diálogo tornam-se pilares para uma formação mais integrada, crítica e humanizada.

Essa colaboração se estende ao estágio como espaço de formação, em que todos os participantes desenvolvem competências profissionais de maneira recíproca. Lima (2008, p. 198) o concebe como uma ponte entre escola e universidade, extraindo lições valiosas. Essa visão amplia a compreensão do estágio como território de trânsito e transformação, em que diferentes saberes se encontram e se ressignificam.

Souza (2023) destaca que professores regentes, ao acessarem conhecimentos de estagiários, modificam suas práticas e contribuem para a formação de futuros docentes, incentivando o diálogo e o compartilhamento de experiências. Esse processo, baseado no diálogo, no compartilhamento de experiências e na abertura para o novo, fortalece o caráter colaborativo do estágio, consolidando-o como um campo vivo de aprendizagem mútua e de construção conjunta da profissionalidade docente.

Dantas (2021) descreve o estágio como um despertar para a complexidade da prática docente, promovendo reflexão-na-ação e construção de saberes experienciais. Essa dimensão reflexiva também é enfatizada por Teixeira e Cyrino (2015) e Oliveira e Cyrino (2011) que reforçam o desenvolvimento da IP por meio de reflexão crítica. Nesse percurso formativo, Silva (2024) e Souza (2023) chamam atenção para as dimensões emocionais que atravessam essa experiência: expectativas, medos, inseguranças e angústias, elementos que, embora desestabilizadores, podem também se converter em potentes fontes de enriquecimento mútuo quando reconhecidos e elaborados no coletivo. Assim, o estágio emerge como espaço multidimensional, em que razão, emoção e prática se entrelaçam na construção da IP.

Nesse mesmo horizonte em que o estágio é compreendido como uma experiência que articula dimensões cognitivas, emocionais e práticas, torna-se evidente que a qualidade das

relações interpessoais exercem influência direta sobre o desenvolvimento formativo dos licenciandos. É nesse contexto que se destaca a afirmação de (Lima, 2008, p. 71) “[...] no estágio, a afetividade é um dos elementos essenciais para que o grupo torne-se colaborativo”, evidenciando que o vínculo afetivo não é acessório, mas condição estruturante para a construção de um ambiente verdadeiramente formativo.

Em contribuição, Souza (2023) valoriza a colaboração mútua como forma de enriquecer a experiência de estágio, tornando-a mais dinâmica e participativa. Essa formação continuada é vital para que o estágio não se reduza a uma transmissão mecânica de conhecimentos, mas se torne um espaço de reflexão e crescimento profissional.

Dantas (2021) destaca o estágio como componente da formação inicial, em que o aprendizado se dá pelo fazer, sob supervisão de professores experientes. Essa dinâmica coloca o estagiário em contato direto com os desafios reais da docência, permitindo que ele desenvolva saberes práticos a partir da experiência situada. Nesse sentido, Souza (2023) reforça que a orientação dos docentes regentes é fundamental para o desenvolvimento profissional dos estagiários, ao mesmo tempo em que os professores se beneficiam da troca.

A formação colaborativa permite uma formação reflexiva e baseada na partilha, possibilitando a ressignificação das práticas docentes ao longo do processo de aprendizagem dos professores e estagiários. A colaboração no ambiente docente é fundamental para termos um ambiente de trabalho mais harmônico e compartilhado (Souza, 2023, p. 84).

Tal formação, que enfatiza a reflexão compartilhada e a ressignificação de práticas docentes em ambientes harmônicos, complementa-se de maneira poderosa com a imersão prática precoce defendida por Oliveira e Cyrino (2011), que argumentam que a imersão prática desde a formação inicial ajuda o futuro professor a desenvolver uma identidade sólida, posicionando-se criticamente no ofício docente. Teixeira e Cyrino (2015) mostram como a orientação mobiliza elementos como abertura para o trabalho com pares e capacidade de refletir antes da experiência, dialogando com Lima (2008), que vê o professor-formador como responsável por aproximar ideias acadêmicas à prática.

Ao enfatizar a necessidade de um diálogo inicial sobre expectativas, Silva (2024) aponta para a importância de construir um terreno comum que favoreça a integração e a participação ativa do estagiário no cotidiano escolar. Essa visão se complementa à de Dantas (2021), para quem o estágio não é apenas uma etapa burocrática, mas um direito que deve

ser assegurado mediante acompanhamento sistemático, garantindo condições para uma prática reflexiva e orientada.

Em contraponto, Souza (2023) chama atenção para os riscos de abordagens individualizadas, que fragilizam o processo de aprendizagem docente ao desconsiderar a potência da colaboração. Juntas, essas contribuições evidenciam que a formação no estágio não se sustenta apenas em tarefas técnicas, mas na criação de um ambiente dialógico, cooperativo e acolhedor, capaz de mobilizar saberes, fortalecer vínculos e promover a construção compartilhada da identidade profissional.

Para superar tais entraves, Lima (2008, p. 94) propõe a participação dialógica como caminho formativo, possibilitando a construção de uma compreensão mútua entre os integrantes da tríade docente. Nessa direção, Teixeira e Cyrino (2015) ressaltam que orientadores com uma atitude questionadora estimulam o desenvolvimento do senso crítico e o fortalecimento de uma postura investigativa nos licenciandos. Assim, o estágio se configura como um ambiente em que o diálogo não é acessório, mas estruturante, favorecendo a reflexão rigorosa, a autonomia intelectual e a constituição de uma postura investigativa fundamental para o desenvolvimento profissional do futuro professor.

Dantas (2021) complementa que o estágio constitui um espaço privilegiado de reflexão sobre as observações e os problemas emergentes da prática, contribuindo para o desenvolvimento do *habitus* docente. Para Souza (2023), o professor regente deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, assumindo o papel de formador comprometido com a transformação das práticas pedagógicas e com a formação crítica dos futuros profissionais.

Assim, a atuação do regente no estágio se torna central, pois sua postura pode tanto reforçar práticas tradicionais quanto abrir caminhos para abordagens inovadoras, dialógicas e sujeitas a constante revisão. Desse modo, o estágio torna-se um campo de formação em que o exercício reflexivo, estimulado pelo regente e vivenciado pelo licenciando, contribui para a construção de uma docência mais consciente, crítica e comprometida com as necessidades reais da escola e da sociedade.

Rodrigues e Cyrino (2024) reforçam essa compreensão ao destacar que o conhecimento docente é fruto de um aprendizado contínuo, condição indispensável à IP. De modo convergente, Silva (2024) defende a importância de relações não burocráticas no processo de supervisão, permitindo uma interação mais efetiva e significativa, sugerindo que

a qualidade do estágio dependerá menos de formalidades procedimentais e mais da construção de vínculos que permitam diálogo, escuta e acompanhamento significativo.

Oliveira e Cyrino (2011) acrescentam que a formação inicial deve assegurar o desenvolvimento de competências práticas, mobilizando os conhecimentos construídos ao longo de todo o percurso formativo. Tal compreensão reforça que aprender a ser professor exige integrar teoria e prática de modo intencional, reflexivo e situado, o que reafirma a centralidade do estágio como experiência estruturante na construção de uma IP crítica e consciente.

Essa integração entre teoria e prática favorece um aprendizado reflexivo, em que o estagiário não apenas aplica saberes, mas os reconstrói a partir da experiência. Nesse sentido, Dantas (2021) define o estágio como um ensino prático que subsidia a construção de saberes experienciais, ou seja, aqueles que emergem do confronto direto com a realidade e da necessidade de agir, decidir e interpretar a prática.

Essa dimensão formativa se amplia quando se reconhece, conforme observa Souza (2023), que evidencia que o processo envolve também dimensões emocionais, como expectativas e angústias, que acompanham o despertar para a complexidade da docência. Tais elementos revelam que aprender a ensinar não é apenas um exercício técnico, mas um movimento profundamente humano, atravessado por sentimentos, descobertas e tensões que, quando refletidos criticamente, contribuem para fortalecer a autonomia e a IP em construção. Lima (2008) compreende o licenciando como mobilizador de saberes diversos, articulando Matemática, Educação e Educação Matemática em sua prática. Teixeira e Cyrino (2015) reforçam que a orientação possibilita o desenvolvimento de crenças fundamentadas sobre o planejamento e o senso crítico, enquanto Oliveira e Cyrino (2011) defendem que a reflexão crítica é essencial à constituição da identidade docente.

Desse modo, a colaboração entre os membros da tríade assegura que o estágio se configure como um espaço de formação, no qual todos aprendem e se transformam. Souza (2023) ressalta que a partilha de experiências promove a ressignificação das práticas pedagógicas, nessa mesma direção, Lima (2008) interpreta a prática pedagógica como elo fundamental para a superação coletiva de desafios, indicando que somente no diálogo entre universidade e escola é possível enfrentar as tensões inerentes ao processo formativo.

Dantas (2021) corrobora essa visão ao defender a aprendizagem mútua entre os envolvidos, compreendendo o estágio como um terreno onde saberes se cruzam e se reconstróem continuamente. Por sua vez, Silva (2024) convoca à reflexão coletiva como meio de aprimoramento contínuo da formação docente. Assim, o estágio emerge como um espaço profundamente colaborativo, no qual a interação entre os membros da tríade constitui a base para o desenvolvimento de práticas mais críticas, conscientes e transformadoras.

Por fim, o estágio como espaço de formação implica um compromisso com o diálogo e a reflexão, assegurando que a prática docente seja enriquecida por contribuições de todos os envolvidos. Lima (2008) o vê como ponte conectando campos de atuação, extraindo aprendizados diversos. Nessa mesma direção, Souza (2023) valoriza a colaboração mútua como enriquecedora e Dantas (2021) destaca a importância de acompanhamento para reflexão-na-ação. Essa visão do estágio, como espaço relacional e formativo, reforça sua relevância na formação docente, promovendo competências que transcendem o individual para o coletivo, em que o aprender com o outro se torna fundamento da IP em construção.

TRAJETOS FORMATIVOS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado para a construção desta pesquisa, cujo foco está voltado à compreensão das relações interpessoais que permeiam o ES na licenciatura em matemática, buscando analisá-las para além dos contextos de sala de aula. Para tanto, este capítulo está organizado em três eixos que se articulam e sustentam a investigação: o contexto da pesquisa, a produção dos dados e os procedimentos de análise.

Em primeira instância, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, situando o ES no curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista. Em seguida, descrevemos os procedimentos de produção dos dados, realizados por meio da entrevista semiestruturada, instrumento que permitiu o diálogo aberto com os sujeitos da pesquisa. Justificamos a escolha dos participantes, explicitamos e detalhamos o passo a passo da realização das entrevistas, evidenciando os critérios, os cuidados éticos e as etapas de registro e transcrição.

Por fim, num terceiro momento, descrevemos os procedimentos de análise dos dados, baseados na análise temática, visando identificar eixos de sentido nas narrativas e compreender como as relações interpessoais influenciam a formação docente durante o ES.

2.1 A UESB e o curso de licenciatura em matemática: o cenário formativo da pesquisa

A presente pesquisa se baseou numa abordagem de cunho qualitativo, visando aprofundar a compreensão de fenômenos educacionais, por meio de uma análise interpretativa e contextualizada. Como destaca Oliveira (2008, p. 17) “Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais”.

Ao abordar a questão da pesquisa qualitativa, foram analisadas figuras docentes que permeiam o contexto do ES, advindo do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista. Essa escolha metodológica buscou explorar as dinâmicas práticas e teóricas envolvidas no processo formativo de futuros professores de matemática, destacando a interação entre teoria e prática no ambiente educacional.

A UESB iniciou a sua trajetória político-institucional já a partir da década de 1960, com a instalação das primeiras faculdades destinadas à formação de professores nas cidades de Vitória da Conquista e Jequié, na Região Sudoeste do Estado da Bahia (Fagundes; Giroletti; Lima, 2014, p. 57).

Essa fundação inicial causou reflexos nas políticas governamentais voltadas à expansão do Ensino Superior no interior baiano, culminando na transformação da instituição em universidade em 1980. Atualmente, a UESB é uma instituição multicampi, composta por três unidades universitárias localizadas nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. Esses campi estão situados na Região Sudoeste da Bahia. Como explicam Fagundes, Giroletti e Lima (2014), essa região foi definida com base em conceitos de regiões econômicas e de influência urbana, “[...] destinadas não só à fixação de unidades públicas regionais como de instituições de pesquisa e outros negócios privados” (Santos, 2008, p. 37, apud Fagundes; Giroletti; Lima, 2014, p. 68).

Vitória da Conquista, município central na Região Sudoeste da Bahia, emerge como um polo urbano estratégico que amplifica o impacto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no território. Com uma população estimada em cerca de 350 mil habitantes (IBGE, 2022), a cidade, fundada em 1840, evoluiu para um centro dinâmico impulsionado por atividades econômicas diversificadas. Sua dinâmica urbana contribui para a atração de investimentos e a melhoria de indicadores locais, alinhando-se ao papel da UESB como catalisadora do progresso na região. Já o curso de licenciatura em matemática

[...] foi implantado no campus de Vitória da Conquista através da Resolução 48/98 do CONSEPE que foi publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 01/06/1999, ano de início de suas atividades, com oferecimento de 40 vagas por meio de vestibular no turno vespertino, com carga horária de 2.940 horas (UESB, 2024, p. 45-46).

O curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) tem como principais objetivos formar professores para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em diálogo com diferentes modalidades de ensino, preparados para desafios socioeconômicos e políticos; promover a formação de recursos humanos para estudos avançados e inserção na carreira acadêmica; e integrar teoria e prática no ensino, pesquisa e extensão, assegurando que o conhecimento matemático seja acessível e parte de uma formação contínua no ambiente acadêmico (UESB, 2024).

Nesse contexto encontra-se o componente de Estágio Supervisionado, como sendo obrigatório, presente na matriz formativa do curso. No curso, os ES são desenvolvidos exclusivamente por meio da articulação entre teoria e prática (UESB, 2024). O ES nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia constitui-se como um componente essencial da formação docente, sendo regulamentado pela Resolução CONSEPE nº 67/2004, que sistematiza sua organização e execução. De acordo com o documento, “[...] o Estágio Supervisionado sistematiza a realização do Estágio Obrigatório dos Cursos de Licenciatura da UESB” (UESB, 2004, art. 1), reafirmando seu caráter formativo e indispensável ao processo de profissionalização do futuro professor.

O Estágio Supervisionado Obrigatório é a prática pedagógica desenvolvida obrigatoriamente na modalidade de projeto de ensino e facultativamente nas modalidades de pesquisa e extensão, em instituições de educação básica, preferencialmente públicas, e outros espaços educativos, em conformidade com o projeto pedagógico do curso (UESB, 2004, art. 2).

A Resolução estabelece, ainda, que o estágio deve ter carga horária mínima de 400 horas, sendo 200 horas obrigatoriamente na modalidade de ensino, desenvolvidas em três etapas: observação, coparticipação e regência (UESB, 2004, art. 4, § 1º, § 2º). Essa estrutura progressiva permite ao licenciando aprofundar gradualmente sua inserção no ambiente escolar, passando da observação à prática docente efetiva, sempre sob orientação e acompanhamento de professores da universidade e da escola.

A etapa de observação tem como objetivo possibilitar ao licenciando compreender o funcionamento do ambiente escolar em sua totalidade, analisando o processo educativo, a atuação do professor regente e as relações entre alunos e professores. Nessa fase, o estagiário deve refletir sobre as estratégias de ensino utilizadas, seus objetivos e fundamentos pedagógicos, além de acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar (UESB, 2024).

A etapa de coparticipação tem como objetivo inserir o licenciando de forma mais ativa no ambiente escolar, permitindo que ele participe e colabore na realização de atividades ou aulas, em conjunto com o professor regente e sob a orientação dos docentes orientadores e supervisores. Nessa fase, o estagiário começa a interagir diretamente com os alunos e o

processo de ensino, desenvolvendo gradualmente autonomia e experiência prática, sem ainda assumir total responsabilidade pela turma (UESB, 2024).

A etapa de regência representa o momento em que o licenciando assume a turma, colocando em prática sua metodologia de ensino e exercitando o domínio de classe e de conteúdo. Com o acompanhamento do professor regente e do supervisor, o estagiário passa a planejar e aplicar instrumentos avaliativos, vivenciando plenamente as relações pedagógicas estabelecidas entre estagiário, alunos, regente e escola, consolidando sua experiência docente (UESB, 2024).

Assim, o ES se divide em 4 estágios, totalizando uma carga horária de 495 horas na matriz de 2011, que ainda está vigente, assim como outras reformulações de currículo. Vale sinalizar que, por conta das reformas curriculares, os partícipes da pesquisa estão vinculados a uma matriz curricular anterior e que, aqui, trouxemos as informações de estágio para contextualizar o cenário da pesquisa, tendo em vista que as alterações no estágio tiveram um enfoque maior na carga horária.

O Estágio Supervisionado I deverá ocorrer no Ensino Fundamental, 6º ou 7º ano, enquanto que o Estágio Supervisionado II, no 8º ou 9º ano. Já o Estágio Supervisionado III, no ensino médio e o Estágio IV no campo da EJA ou Educação no Campo (UESB, 2024, p. 93).

A resolução CNE/ CP nº 98/2004 refere-se ao papel do orientador de estágio, definido como o docente responsável direto pela orientação, acompanhamento e avaliação do licenciando. Cabe a esse professor “[...] planejar, acompanhar e avaliar as atividades junto ao estagiário”, além de realizar visitas periódicas às escolas para assegurar o cumprimento das atividades previstas (UESB, 2004, p. 5).

2.2 Os caminhos da escuta: entrevistas e ética na construção dos dados

A presente pesquisa adota um caráter qualitativo, fundamentado na necessidade de contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, conforme Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023). Esse enfoque qualitativo requer atitudes fundamentais como abertura, flexibilidade, capacidade de observação e interação com o

grupo de investigadores e os atores sociais envolvidos (Minayo, 2014, p. 195). Como objeto de estudo, foi escolhida a entrevista semiestruturada, que combina um roteiro de questões previamente formuladas com novas questões abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores.

As entrevistas semiestruturadas, como a própria designação sugere, têm como característica um roteiro preestabelecido no qual o pesquisador inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar, podendo realizar perguntas complementares para compreender o fenômeno investigado (Oliveira, Guimarães, Ferreira, 2023, p. 222).

Para orientar a produção de dados desta pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevista, expresso no Quadro 1, que reúne os eixos temáticos e as perguntas formuladas para cada grupo de participantes, professores em formação, professores supervisores e professores orientadores. A estruturação desse roteiro buscou garantir que diferentes perspectivas fossem exploradas de maneira sistemática, preservando, entretanto, a liberdade discursiva necessária para que os sujeitos pudessem expressar suas experiências e interpretações de modo autêntico.

Essa escolha metodológica alinha-se ao que afirmam Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023) ao caracterizarem as entrevistas semiestruturadas como um instrumento que, embora baseado em um conjunto prévio de questões, permite ao entrevistado falar livremente e ao pesquisador realizar perguntas complementares, ampliando a compreensão do fenômeno investigado.

Quadro 1: Roteiro de entrevista aos docentes envolvidos no estágio

Temas norteadores	Perguntas gerais
1: Concepção de estágio e importância para a formação docente	Como você entende o estágio supervisionado na Licenciatura em Matemática? Qual a sua importância para a formação de professores de matemática?
2: O estágio supervisionado como espaço de relações humanas	Na sua visão, o estágio supervisionado na Licenciatura em Matemática pode ser entendido como um espaço de construção de relações humanas? Por quê? De que maneira essas relações interferem na trajetória formativa e profissional do professor?
	Na sua percepção, qual deve ser o papel de cada um dos envolvidos no estágio supervisionado, o professor

3: As funções exercidas pela tríade docente presente	supervisor, o professor orientador e o estagiário? Com base na sua experiência, essas funções são, efetivamente, cumpridas? Por quê?
Temas norteadores	Perguntas específicas para professores em formação
4: Impactos das relações entre professor supervisor, professor orientador e professor em formação na formação profissional do futuro professor de Matemática	As relações interpessoais estabelecidas entre o professor supervisor e o professor orientador impactaram na sua formação docente e no desenvolvimento de sua identidade profissional? Como você percebeu isso?
5: Professor orientador e professor supervisor: o diálogo na formação docente	Na sua experiência, como o diálogo entre o professor orientador e o professor supervisor interferiu no andamento do seu estágio e na sua formação como futuro professor de Matemática?
6: Experiências	Pode relatar uma experiência marcante, positiva ou negativa, que viveu durante o estágio supervisionado relacionada à sua interação com o professor supervisor e/ou com o professor orientador? De que forma essa experiência influenciou sua formação e sua visão sobre a docência em Matemática?
Temas norteadores	Perguntas específicas para professores supervisores
4: Impactos das relações entre professor supervisor, professor orientador e professor (a) em formação na formação profissional do futuro professor de Matemática	Você acredita que sua relação com o estagiário, bem como a relação deste com o professor orientador, impacta a formação profissional e a construção da identidade docente do futuro professor? De que forma?
5: Professor orientador e professor supervisor: o diálogo na formação docente	Como você percebe a importância do diálogo entre o professor orientador e o professor supervisor para o bom andamento do estágio? Pode acontecer desencontro de orientações? E como isso pode impactar a formação do estagiário?
06: Experiências	Ao longo da sua experiência recebendo estagiários, pode relatar uma situação significativa que ilustre como a interação entre você, o estagiário e o professor orientador impactou o processo formativo do estagiário? O que essa vivência lhe ensinou sobre o papel do professor supervisor nesse processo?
Temas norteadores	Perguntas específicas para professores orientadores
4: Impactos das relações entre professor supervisor, professor orientador e professor em formação na formação profissional do futuro professor de Matemática	Como você avalia o impacto das relações interpessoais que o estagiário estabelece com o professor supervisor e com você, orientador, no processo de formação e na construção da identidade profissional desse futuro professor?

5: Professor orientador e professor supervisor: o diálogo na formação docente	Na sua prática, como o diálogo com o professor supervisor influencia o andamento do estágio e a formação do futuro professor de Matemática?
06: Experiências	Pode compartilhar uma experiência que tenha vivido como orientador, na qual a interação com o professor supervisor e o estagiário tenha influenciado significativamente a trajetória formativa de ambos? Quais lições essa vivência trouxe para sua prática enquanto formador de futuros professores de Matemática?

Fonte: Própria autora, 2025.

O instrumento foi estruturado em seis eixos principais, que correspondem às dimensões analíticas centrais do estudo. Cada eixo reúne um conjunto de perguntas voltadas à compreensão das relações interpessoais no contexto do ES da licenciatura em matemática, de modo a contemplar as diferentes perspectivas envolvidas nesse processo formativo.

O primeiro tema, denominado “Concepção de estágio e importância para a formação docente”, busca compreender como os participantes concebem o estágio supervisionado e sua relevância na constituição da IP do professor de matemática. O segundo tema, “O estágio supervisionado como espaço de relações humanas”, explora o estágio enquanto ambiente de convivência e interação, investigando como as relações interpessoais se estabelecem e influenciam a formação docente. O terceiro tema, “As funções exercidas pela tríade docente presente”, aborda o papel de cada um dos sujeitos docentes envolvidos, analisando como essas funções são compreendidas e desempenhadas na prática.

A partir desses temas iniciais, o roteiro foi desdobrado em três conjuntos de perguntas específicas, direcionadas a grupos distintos de participantes: professores em formação, professores supervisores e professores orientadores. Essa divisão busca reconhecer a singularidade das experiências e responsabilidades de cada integrante da tríade formativa, assegurando uma visão mais abrangente, crítica e reflexiva do fenômeno investigado.

Nos três grupos, os temas quatro, cinco e seis foram mantidos, mas adaptados à realidade e à função de cada participante. O quarto tema, intitulado “Impactos das relações entre professor supervisor, professor orientador e professor em formação na formação profissional do futuro professor de Matemática”, visa identificar como as interações entre os sujeitos do estágio interferem na construção da IP do licenciando.

O quinto tema, “Professor orientador e professor supervisor: o diálogo na formação docente”, aborda a importância da comunicação e da colaboração entre os docentes da tríade, reconhecendo o diálogo como elemento essencial para o bom andamento do estágio e para a aprendizagem do futuro professor. Por fim, o sexto tema, denominado “Experiências”, convida os participantes a relatarem vivências significativas, positivas ou negativas, que marcaram o processo de estágio, permitindo captar as dimensões afetivas, reflexivas e práticas que emergem da experiência docente compartilhada.

Assim, o roteiro semiestruturado foi concebido de modo a articular os aspectos conceituais, relacionais e vivenciais do ES, assegurando que as entrevistas captassem não apenas opiniões, mas também sentidos, valores e aprendizagens produzidas nas relações entre os sujeitos que compõem o processo formativo.

Dentro desse contexto de entrevistas, foram selecionados seis docentes atuantes em instâncias específicas do ES, sendo dois professores em formação, dois professores supervisores e dois professores orientadores. Como critério de escolha, todos os participantes possuem vínculo direto com o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e participaram ativamente das atividades relacionadas ao ES, o que garante a pertinência e a relevância de suas contribuições para a pesquisa.

Com o intuito de preservar a identidade e a privacidade dos entrevistados, adotou-se o uso de nomenclaturas fictícias para se referir a cada participante. Assim, os professores em formação foram identificados como PF 1 e PF 2; os professores orientadores, como PO 1 e PO 2; e os professores supervisores, como PS 1 e PS 2. Essa padronização visa manter a coerência na análise dos dados e possibilitar uma leitura clara e organizada das falas apresentadas ao longo do estudo.

Para a seleção dos participantes, foram estabelecidos critérios específicos de acordo com o papel exercido por cada grupo dentro da tríade formativa. No caso dos professores em formação (PF), priorizamos aqueles que já haviam vivenciado pelo menos duas experiências distintas de ES, tendo cursado no mínimo dois dos quatro estágios obrigatórios previstos no Projeto Político-Pedagógico do Curso. Essa escolha permitiu que os participantes apresentassem percepções mais maduras e comparativas sobre o processo de formação docente e as relações interpessoais vivenciadas em contextos diferentes.

Em relação aos professores supervisores (PS), foram selecionados docentes com experiência consolidada na função de acompanhamento de estagiários, de modo que pudessem contribuir com reflexões fundamentadas em práticas contínuas e diversificadas. Analogamente, os professores orientadores (PO) foram escolhidos considerando-se a trajetória de atuação na orientação acadêmica do estágio supervisionado, bem como o envolvimento com o processo formativo dos licenciandos.

Cabe ressaltar que, embora tenham sido selecionados dois professores orientadores, apenas um deles pôde efetivamente participar da entrevista. O segundo docente, devido à grande demanda de atividades institucionais, não conseguiu disponibilizar tempo hábil para a realização do encontro. Apesar de algumas tentativas de reagendamento, as entrevistas precisaram ser canceladas por motivos de incompatibilidade de agenda, o que inviabilizou a coleta do segundo depoimento dentro do cronograma previsto para a pesquisa.

No que se refere aos padrões éticos adotados durante a realização das entrevistas, todas as etapas seguiram os princípios de transparência, consentimento e respeito à autonomia dos participantes. Antes do início das entrevistas, cada docente recebeu e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando que estavam plenamente cientes dos objetivos da pesquisa, do uso dos dados e da forma como suas falas seriam tratadas.

O termo também garante a liberdade de autorizar ou não a gravação da entrevista, bem como o direito de decidir sobre o uso de sua identidade. Contudo, para garantir uma padronização metodológica e a preservação da identidade dos participantes, optamos por não expor imagens nem nomes reais dos entrevistados, mantendo o uso dos codinomes PF 1, PF 2, PS 1, PS 2 e PO 1 nas transcrições e análises.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com a devida autorização dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente, de modo a preservar a fidelidade das falas e garantir uma análise rigorosa e transparente. Após a transcrição, os registros foram devolvidos aos próprios entrevistados, para que pudessem ler, revisar e, se julgassem necessário, alterar, excluir ou complementar informações, assegurando que o conteúdo final representasse com exatidão suas percepções e sentimentos. Dessa forma, a condução das entrevistas respeitou integralmente as normas éticas aplicáveis às pesquisas com seres

humanos, garantindo a confidencialidade, a liberdade de expressão e o respeito à vontade dos participantes em todas as etapas do processo.

Quadro 2: Panorama das Entrevistas Realizadas na Pesquisa

Professores entrevistados	Tempo e duração	Data de realização	Local da entrevista	Data de entrega e recebimento das transcrições das entrevistas	Devolutiva dos entrevistados
PF 1	49 minutos	12 de Julho de 2025	Google Meet	15 de Outubro de 2025	15 de Outubro de 2025
PF 2	42 minutos e 34 segundos	29 de Outubro de 2025	Google Meet	11 de Novembro de 2025	11 de Novembro de 2025
PS 1	25 minutos	12 de Junho de 2025	Escola Municipal	15 de Outubro de 2025	17 de Outubro de 2025
PS 2	52 minutos	04 de Julho de 2025	Google Meet	05 de Outubro de 2025	09 de Outubro de 2025
PO 1	28 minutos e 15 segundos	17 de Junho de 2025	UESB	11 de Novembro de 2025	14 de Novembro de 2025

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

2.3 A análise temática e os eixos interpretativos da pesquisa

Para o processo de análise dos dados obtidos nas entrevistas, optamos pela utilização da análise temática, por se tratar de um método que possibilita identificar, organizar e interpretar padrões de significado presentes nas falas dos participantes. Essa abordagem permite uma leitura aprofundada das percepções e experiências relatadas, favorecendo a compreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos no contexto do ES. “Contudo, a análise temática nos dá a possibilidade de fornecer uma descrição mais detalhada e diferenciada sobre um determinado tema específico ou grupo de temas, dentro da análise de dados” (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 11).

A partir do roteiro semiestruturado elaborado para esta pesquisa, a análise dos dados foi organizada segundo os princípios da análise temática, permitindo a identificação e a interpretação dos principais sentidos presentes nas falas dos participantes. Para isso, os conteúdos das entrevistas foram agrupados em quatro eixos gerais de análise, estruturados a partir da natureza das perguntas que compunham o roteiro, conforme o perfil dos entrevistados e os objetivos do estudo.

O Eixo 1, denominado “A Tríade Docente em Diálogo: Percepções Iniciais e Fundamentos do Estágio Supervisionado”, compreende os temas comuns a todos os participantes e está voltado para a compreensão da concepção de ES, de sua importância na formação docente e das relações humanas que se constroem nesse espaço formativo. Esse eixo permite identificar como os diferentes sujeitos percebem o estágio enquanto componente essencial da formação do professor de matemática.

O Eixo 2, “Entre Relações e Experiências: O Olhar dos Professores em formação sobre o Estágio Supervisionado”, contempla uma análise acerca dos que vivenciam o estágio supervisionado, analisando como percebem as relações estabelecidas com os demais membros da tríade formativa, bem como os impactos dessas interações na constituição de sua prática e identidade docente. Neste eixo, destaca-se a relevância das experiências vividas e das emoções associadas ao processo formativo, revelando o estágio como espaço de construção pessoal e profissional.

O Eixo 3, “Entre Relações e Experiências: O Olhar dos Professores supervisores sobre o Estágio Supervisionado” concentra-se nas percepções e experiências dos docentes que recebem estagiários em suas salas de aula, abordando as relações interpessoais estabelecidas com o professor em formação e com o orientador acadêmico. Nesse eixo, busca-se compreender como o professor supervisor vivencia o estágio como espaço de troca, acompanhamento e aprendizado mútuo, refletindo sobre sua contribuição para o processo formativo.

Por fim, o Eixo 4, “Entre Relações e Experiências: O Olhar dos Professores orientadores sobre o Estágio Supervisionado”, focaliza o papel do docente responsável pela orientação acadêmica do estágio, investigando como o diálogo entre orientador e supervisor influencia o desenvolvimento do estagiário e de que forma o orientador compreende sua

função na construção da IP do futuro professor. Esse eixo também permite evidenciar os desafios e possibilidades do trabalho colaborativo entre universidade e escola.

ANÁLISES DE NARRATIVAS: POR ENTRE VOZES, EXPERIÊNCIAS, DIFICULDADES E REFLEXÕES

Na análise dos dados, quatro eixos temáticos serão considerados, cada um direcionado a um grupo específico envolvido no ES. O Eixo 1 contempla uma conversa com a tríade docente, buscando compreender suas percepções gerais sobre o estágio. O Eixo 2 foca exclusivamente os professores em formação, explorando suas experiências, desafios e aprendizados.

O Eixo 3 dedica-se aos professores supervisores, analisando suas visões e práticas no acompanhamento dos estagiários. Por fim, o Eixo 4 aborda a perspectiva dos professores orientadores, responsáveis pela mediação formativa no âmbito institucional. Vale salientar que, em todos os eixos, utilizou-se a transcrição das falas registradas durante as entrevistas, garantindo fidelidade às narrativas dos participantes.

3.1 A Tríade Docente em Diálogo: Percepções Iniciais e Fundamentos do Estágio Supervisionado

Neste subtópico, foram analisadas as respostas referentes às três questões norteadoras organizadas conforme os temas previamente definidos: a concepção de estágio e sua importância na formação docente, o ES como espaço de relações humanas e as funções desempenhadas pela tríade docente. A análise buscou compreender as percepções apresentadas pelos três atores envolvidos no processo, professor supervisor, professor orientador e professor em formação, considerando que cada um ocupa uma posição distinta no contexto do estágio e, portanto, mobiliza entendimentos próprios sobre sua finalidade, dinâmica e desafios.

3.1.1 A concepção de estágio e sua importância na formação docente

A discussão sobre o estágio na formação docente ganha relevância quando analisada à luz da legislação brasileira, que o define como um ato educativo essencial para a preparação profissional. Conforme a Lei nº 11.788/2008, no Art. 1º o estágio é concebido como uma

atividade supervisionada no ambiente de trabalho, visando à integração teoria-prática para educandos em diversos níveis de ensino.

Essa definição legal destaca o estágio como espaço de preparação para o trabalho produtivo, contextualizando-o na formação de professores de matemática. No contexto desta pesquisa, que investiga aspectos da formação docente por meio de entrevistas com atores envolvidos no processo de estágio, as declarações dos entrevistados revelam percepções convergentes sobre sua importância, mas também nuances que enriquecem cada compreensão.

As falas dos professores em formação (PF1 e PF2) evidenciam o estágio como um momento de transição crucial do conhecimento acadêmico para a prática docente, enfatizando sua dimensão reflexiva e operacional. PF1 descreve o estágio como uma “virada de chave”, essencial para confirmar ou redirecionar a formação profissional:

Considero o estágio essencial para que possamos ampliar nossa vivência e, de fato, experimentar essa “virada de chave”. Entendo esse momento como decisivo para percebermos se realmente desejamos seguir a profissão docente ou se preferimos trilhar outro caminho. Há uma diferença significativa entre apenas estudar as disciplinas do curso e estar em sala de aula aplicando esses conhecimentos com os alunos. Por isso, acredito que o estágio, assim como as práticas que o antecedem, contribui de maneira fundamental para que tenhamos uma noção mais concreta sobre o nosso futuro profissional.

Essa percepção ressalta o confronto entre expectativas e realidade, potencializando a autoavaliação, conforme sustentado por Cyrino (2017), que destaca que a IP transcende conhecimentos matemáticos e didáticos. A compreensão do estágio como um momento decisivo para a construção da IP, expressa na fala apresentada, dialoga diretamente com as reflexões de Pimenta e Lima (2021). Para as autoras, o estágio configura-se como um eixo central da formação, pois é nele que se consolidam as intenções, escolhas e significados da profissão, permitindo ao licenciando perceber-se no lugar de professor e compreender as exigências reais do magistério.

Da mesma forma, Souza (2023) reforça que é durante o ES que ocorre a mudança de posição do estudante, que deixa de ser apenas aprendiz e passa a assumir, ainda que de modo inicial, o papel de professor. Assim, a “virada de chave” mencionada na fala evidencia exatamente esse processo de transição descrito pelos autores. Desse modo, o estágio emerge

como espaço privilegiado de decisões, descobertas e reafirmação da IP em construção. Por sua vez, a PF 2 enfatiza o estágio como oportunidade de “ministrar aula” com apoio de experientes, integrando teoria e prática de forma indissociável:

Eu entendo o estágio como uma forma de ministrar uma aula ainda durante o curso e tendo apoio de pessoas que já trabalham há mais tempo e têm uma experiência que ainda estamos criando. E a importância do estágio na nossa formação é exatamente por isso. Porque eu vejo que a gente precisa, embora a teoria e a prática não andam disjuntas, estão sempre acompanhadas uma da outra, mas a gente precisa, de fato, estar com a mão na massa, estar explicando o que deve ser explicado, elaborando o plano de aula, lidando mesmo com a realidade do dia a dia dos alunos da sala de aula. Sem ser só conversando sobre, porque a gente conversa muito sobre durante as aulas, mas na sala de aula, onde a gente está regendo, é realmente o momento em que a gente está lidando com as situações.

Essa fala converge para o estágio como espaço de imersão desafiadora, alinhando-se ao Art. 1º, inciso II, da Lei nº 11.788/2008, que visa ao aprendizado de competências e à contextualização curricular para o desenvolvimento cidadão e profissional. Pimenta e Lima (2021) reforçam essa visão, conceituando o estágio como atividade teórico-prática em que a práxis se realiza na intervenção da realidade, preparando o docente para a complexidade institucional.

A fala da entrevistada revela que o estágio é o momento em que a teoria ganha vida, pois permite realizar tarefas concretas como elaborar planos, reger turmas e lidar com situações reais. Essa visão se aproxima de Scalabrin e Molinari (2013), que entendem o estágio como oportunidade essencial para transformar conhecimentos teóricos em compreensão prática. Para eles, é no contato direto com a realidade escolar que o estagiário desenvolve responsabilidade, autonomia e amadurece sua IP.

Da mesma forma, a percepção da entrevistada dialoga com Barbosa e Lopes (2021), que afirmam que o estágio é um espaço privilegiado para articular teoria e prática, especialmente no curso de licenciatura em matemática. Os autores defendem que a formação não deve ficar restrita às discussões em sala de aula, mas precisa oferecer vivências concretas que permitam ao futuro professor utilizar seus conhecimentos em situações reais.

Assim, quando a entrevistada destaca que “é na sala de aula que lidamos com as situações”, reforça exatamente o que defendem ambos os autores: o estágio é um território formativo, em que se aprende fazendo, refletindo e enfrentando desafios reais. Os

professores supervisores (PS1 e PS2) complementam as visões dos professores em formação, enfatizando a integração teoria-prática e os obstáculos reais da docência, mas também apontando limitações. O PS1 destaca o estágio como essencial para unir teoria e prática, revelando as “reais dificuldades” da sala de aula:

Obviamente é uma parte muito importante do curso. Porque você vai unir a teoria com a prática. E ver quais são as reais dificuldades, os reais desafios de uma sala de aula. Porque lá no curso a gente vê muita coisa bonitinha, muita coisa redondinha, às vezes até fantasiosa demais. Mas quando você vai para o chão da sala de aula, você percebe exatamente onde é que você está pisando. Então, é importante demais o estágio na formação do professor de matemática, porque ele vai unir a teoria com a prática docente.

Essa perspectiva prática ecoa Pimenta e Lima (2021), que afirmam que o estágio é a união de teoria e prática, permitindo a adaptação de planos de aula à diversidade estudantil. A fala do PS 1 reflete, em conjunto com Oliveira e Cyrino (2011), que defendem a importância de uma imersão prática desde a formação inicial, acompanhada por reflexão crítica e supervisionada. Ao enfatizar que o estágio permite unir teoria e prática e conhecer as reais dificuldades da sala de aula, o entrevistado confirma a necessidade desse contato direto com as culturas profissionais da escola.

Nesse sentido, sua percepção de que a universidade apresenta uma visão “bonitinha” ou idealizada da docência reforça o argumento dos autores de que é no chão da escola que o licenciando realmente compreende os desafios e desenvolve sua IP. Assim, a prática supervisionada torna-se um espaço fundamental para construir uma visão mais concreta, consciente e madura sobre o trabalho docente. O PS2, por sua vez, vê o estágio como fundamental para o contato direto com alunos, vivenciando o “ser professor”, mas futuramente critica sua limitação à sala de aula:

Então, eu acho o estágio essencial para o estudante de educação da licenciatura em matemática, ter um contato com as turmas que ele vai lidar no futuro. Então, essa experiência de estar lá lidando diretamente com o aluno, eu acho importante. Então, é de suma importância essa fase, onde o aluno está lá estagiando e vivenciando o que é estar na sala de aula, o que é ser professor.

Essa ponte entre teoria e prática, mediada pelo estágio, permite ao estudante aplicar conhecimentos didáticos em contextos reais, encaixando diretamente com as falas dos outros

entrevistados, mas PS2 aponta limitações nessa abordagem, sugerindo que a vivência docente vai além da sala de aula:

E acho que o estágio dá uma visão ainda um pouco limitada, porque a vivência do professor de matemática hoje, ela não se limita à sala de aula. Então, existem muitos projetos, muitas atividades extrassala de aula que a gente tem que estar envolvido. E, no estágio, o aluno não tem condições de estar acompanhando isso. Então, de repente, poderia se pensar de uma maneira de ele estar acompanhando esse outro lado da escola, que tem essas, hoje, muito mais do que alguns anos atrás, esse envolvimento com projetos, com outras atividades que não se limitam à sala de aula mesmo, ao ensino da matemática.

Essa crítica sugere a expansão do estágio para dimensões extracurriculares, dialogando com Oliveira e Cyrino (2011), que veem o tornar-se professor como um processo que assume novas perspectivas e papéis antes da entrada na profissão. Farias (2022) complementa, conceituando a formação docente como um “território formativo” repleto de tensões sociais além da sala de aula.

Em concordância, surge perspectiva da professora orientadora (PO 1) que amplia a discussão sobre o estágio, enfatizando-o como um espaço de imersão da práxis docente (Pimenta; Lima, 2021) que vai além da mera aplicação prática, incorporando dimensões institucionais, relacionais e reflexivas essenciais para a construção da IP. Ela descreve o estágio como um momento em que o estudante em formação se depara com a prática docente em sua totalidade, incluindo desafios operacionais e burocráticos:

É um momento em que o estudante que está em formação, vai pra sala de aula, vai conhecer a prática, a futura práxis docente. Ele vai ali conhecer as dificuldades, conhecer os ofícios, tem a parte de planejamento, dar aula para tantos alunos na escola, daquela idade, daquela série; tem a parte da lista de chamadas, tem a parte de corrigir provas, tem a reunião, tem o AC, tem o conselho de classe, ele vai conhecer essa parte mais institucionalizada. E também ver as relações que acontecem ali, os conflitos que acontecem ali, e refletir sobre aquilo. Isso favorece pro aluno, para sua identidade profissional.

Essa fala, assim como as anteriores, se alinha diretamente à concepção de Pimenta e Lima (2021), que veem o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilitando o trabalho de aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

A ênfase da PO1 na exposição a ofícios como planejamento, correção de provas e participação em reuniões reforça como o estágio prepara o docente para a complexidade institucional, moldando não apenas competências técnicas, mas uma postura ética diante de conflitos e relações interpessoais.

Complementarmente, PO1 destaca a dimensão reflexiva do estágio, incentivando o estudante a observar práticas docentes e questionar atitudes, o que promove mudanças na visão ao transitar da observação para a regência. Conforme Dantas (2021) o estágio, ao fomentar a reflexão-na-ação, capacita os futuros professores a não apenas memorizar observações, mas a refletir sobre questões não resolvidas no momento e sobre seu próprio mecanismo de ação e habitus, enriquecendo a formação com uma análise mais autocrítica:

Ele vai olhando a prática do professor e vai observando, vai fazendo reflexões. Por que o professor está tomando tais atitudes? Como ele lida com conflitos na sala de aula? Eu pergunto sempre nas aulas universitárias quando você está na observação e depois vai para a regência, há alguma mudança de visão? Quando eu estou observando, eu observei tal atitude do professor e acho que essa atitude não foi muito boa, ou ela era muito boa, ou sei lá, então é uma opinião. E quando ele vai para a regência, há alguma mudança nessa visão? Porque muitas vezes é isso.

A fala da entrevista revela um movimento formativo que ultrapassa a simples observação e se aproxima de um exercício contínuo de reflexão sobre a prática. Ao destacar que o estagiário observa atitudes do professor, questiona suas escolhas e analisa como conflitos são conduzidos, ela evidencia que a experiência do estágio não é neutra: ela provoca interpretações, confrontos internos e formulações provisórias sobre o que significa ensinar. Essa fase inicial, marcada por opiniões e impressões, constitui o primeiro passo para que o futuro professor comece a compreender a complexidade do trabalho docente.

Esse processo se intensifica quando o estagiário passa da observação para a regência, momento em que, como ela afirma, “há mudança de visão”. Essa mudança conecta-se diretamente ao que defendem Oliveira e Cyrino (2011), ao argumentarem que a formação inicial deve promover uma imersão prática supervisionada e acompanhada de reflexão crítica, capaz de auxiliar o futuro professor a posicionar-se profissionalmente. Ao vivenciar na prática aquilo que antes apenas observava, o estagiário ressignifica suas análises e compreende melhor as decisões pedagógicas.

A análise das falas revela convergências nas percepções sobre o estágio como ponte entre teoria e prática, preparando o docente para desafios reais, conforme a Lei nº 11.788/2008 e Pimenta e Lima (2021). Essa articulação sugere que o estágio, embora às vezes limitado, é fundamental para a formação, mas poderia ser aprimorado para abranger dimensões institucionais e sociais mais amplas. Em termos reflexivos, essas percepções ilustram como o estágio desafia expectativas iniciais, como o confronto com alunos diversos, moldando trajetórias e identidades, motivando discussões coletivas para uma formação mais robusta.

3.1.2 O estágio supervisionado como espaço de relações interpessoais

O estágio supervisionado emerge, nas narrativas de professores entrevistados, como um território fértil para a edificação de vínculos interpessoais, que transcendem o mero exercício pedagógico e se configuram como pilares fundamentais na formação profissional. Essa percepção é corroborada por autores como Lima (2008), que destaca a interação conjunta entre licenciando, professor-formador e professor-escolar como essencial para o processo formativo. A seguir segue a percepção do PF 1:

Eu acredito que o estágio pode ser entendido como um espaço de construção de relações humanas. Porque, por exemplo, no estágio I, foi onde eu vivi ali todo o meu momento que eu chamo de “virada de chave”, que foi onde eu realmente me encontrei como professora. Tudo isso aconteceu justamente pelos diálogos que a gente tinha dentro das aulas, pelo trabalho que a gente desenvolveu durante toda a disciplina.

Essa visão é fundamental, pois posiciona o ambiente de estágio não apenas como um local de prática, mas como um território vivo de interações. Ao mencionar a “virada de chave” pessoal, PF1 ilustra como esses diálogos nas aulas foram catalisadores para o autodescobrimento profissional. Isso conecta diretamente com a ideia de que o caminhar para a mudança envolve uma tríade interativa de personagens: o licenciando, o professor-formador e o professor-escolar (Lima, 2008).

Tal tríade, conforme Lima (2008), não é estática; ela se desenvolve por meio de interações conjuntas. PF 1 reforça isso ao apontar os diálogos e trabalhos colaborativos como

elementos-chave. Em outras palavras, a fala evidencia que o estágio vai além da transmissão de conhecimento, tornando-se um espaço em que as relações influenciam a IP. Ela prossegue:

Então, sobre como essas relações interferem na trajetória formativa e profissional do professor, eu penso que de maneiras positivas e negativas, no sentido de que, às vezes, elas influenciam muito bem, como no estágio I, porque elas fizeram repensar quem eu era e ver se era isso mesmo que eu queria, se eu queria ser professora, queria ter essa troca. E também vem de forma negativa, porque é onde eu vou pensar sobre os pontos positivos e negativos da formação, quem eu quero ser, quem eu não quero, qual tipo de profissional estou construindo.

Aqui, o PF 1 explora os impactos das relações na trajetória profissional, reconhecendo influências positivas e negativas. Essa dualidade é essencial para entender a complexidade do estágio. As influências positivas, como o repensar da própria identidade, conectam-se diretamente à mobilização de elementos como crenças sobre planejamento de aulas e apropriação de valores teóricos (Texeira; Cyrino, 2015).

No entanto, PF 1 também reconhece impactos negativos, em que as relações expõem fragilidades da formação, compelindo o docente a discernir entre o que deseja incorporar ou rejeitar em sua prática. Tal dualidade reforça a necessidade de práticas colaborativas, conforme Lima (2008), que vê no diálogo e na participação compartilhada uma forma de superar dificuldades inerentes à dinâmica formativa. Em complemento, temos a fala da PF 2:

Então, eu acredito sim que o estágio seja um espaço de relações interpessoais, porque estamos ali de fato corpo a corpo, você está ali presente. Além dos alunos, tem a professora supervisora e a orientadora; a gente também cria laços com os supervisores, cria laços com o docente da escola em si, com a direção, com os demais professores.

PF 2 complementa essa ideia ao enfatizar o contato “corpo a corpo” e a formação de laços com múltiplos agentes, desde alunos até a direção escolar. Essa rede de relações interpessoais é essencial, pois, como observa Souza (2023), a colaboração no ambiente docente promove um espaço de trabalho harmônico e compartilhado, enriquecendo a experiência de estágio por meio de interações dinâmicas e participativas.

Assim, o estágio não se limita ao binômio professor-aluno, mas se expande para uma tríade interativa, conforme descrito por Lima (2008), em que o professor em formação, o

professor supervisor e o professor orientador interagem dialogicamente para abrir espaços de compreensão mútua. Em conexão, temos a opinião do PS 1.

Eu acredito no estágio como espaço de relações interpessoais, porque somos humanos. Essa é a linha geral, né? Você vai trabalhar com pessoas. E quem mais lida com pessoas é professor, e de matemática não é diferente. Então, você tem a relação com a sua orientadora, tem a relação com o regente, tem a relação com os alunos, tem a relação com a escola, com a gestão da escola. Então, assim, é um espaço de relacionamentos pessoais.

PS1 inicia destacando que o estágio constitui um espaço marcado por relacionamentos interpessoais, dada a natureza humana que caracteriza a profissão docente. Sua manifestação evidencia a centralidade das interações, que envolvem orientadoras, professoras regentes, estudantes e a própria gestão escolar, apontando para a complexidade das dinâmicas que constituem o cotidiano da formação inicial.

Ao enfatizar o trabalho com pessoas, PS1 reforça a ideia de que a docência se constrói coletivamente, por meio do diálogo, da convivência e da colaboração entre diferentes sujeitos. A menção às múltiplas relações presentes no contexto escolar ilustra a amplitude das conexões que estruturam o estágio e revela como essas interações contribuem para IP. Essa compreensão converge com a noção de participação dialógica e de práticas colaborativas que favorecem a construção de significados, a superação de desafios e o fortalecimento das relações formativas presentes no estágio (Lima, 2008). Ideias encontradas em sua próxima fala:

As relações existentes no estágio devem ser boas, abertas, transparentes, amigáveis, humanas. Então, quando não acontece isso, eu acho que prejudica. Por exemplo, se você vem para a minha turma, e aí eu sou aquele tipo de pessoa que não gosta de ajudar. Se fecha. A sala é minha, e tem um intruso lá, alguém me observando, porque, a primeiro momento, a gente pensa isso, né? Agora, alguém me observa o tempo todo na sala. Mas, como a gente já teve experiência com os estagiários, já fui estagiário também, a gente vê os dois lados. Então, esse relacionamento pessoal, interpessoal no estágio, ele é negativo se não há esse entrosamento entre as partes. Quando há um bom relacionamento, eu acho que isso contribui muito, deixa a pessoa mais à vontade.

Para as análises, avaliamos também as declarações da PS 2 que, permeando a mesma esfera de supervisão, auxiliam na produção de uma investigação ampla, ao trazer uma

reflexão alinhada aos outros professores entrevistados diante do estágio como um espaço de relações interpessoais.

Não tem como pensar em ser professor se não tiver essa construção de relação interpessoal. E não só professor-aluno, mas professor-professor, professor-direção, professor-equipe de apoio. Você está entrando ali num ambiente em que você vai ter que se relacionar com todas as pessoas, porteiro, diretor, secretaria, então essa relação é muito importante.

PS 2 reforça a impossibilidade de conceber a docência sem relações humanas abrangentes, incluindo vínculos com a equipe de apoio e, até mesmo, com o porteiro. Essas conexões interferem na mediação do saber, exigindo vínculos que transcendam o profissional para incorporar afetividade e interesse mútuo. “O contato com os estagiários promove uma troca de experiências e conhecimentos, enriquecendo o ambiente escolar” (Souza, 2023, p. 78). Tal declaração se adequa diretamente à concepção da PO 1, que afirma que:

O estágio está cheio de relações. Tem o professor orientador com os alunos, o estagiário, o professor supervisor, o professor orientador com os colegas da turma de estágio, com os alunos da escola. Então, é um momento ali que a gente vai discutindo, fazendo reflexões e estabelecendo as nossas relações, de todo mundo, com todo mundo. E eu acho que o elo, o principal ali, é o estagiário que está tendo contato com todos, todo mundo aqui na universidade e todo mundo ali do estágio que ele está desenvolvendo.

Nesse sentido, o estágio é repleto de relações interconectadas, em que o estagiário atua como elo central entre universidade e escola. Dificuldades nessas conexões reduzem o potencial formativo, limitando reflexões sobre prática e identidade. Essa análise se conecta a Teixeira e Cyrino (2015), que destacam a mobilização de elementos como senso crítico e capacidade de reflexão a partir da interação com orientadores.

Igualmente, reforça Lima (2008), que propõe práticas colaborativas baseadas em diálogo para superar barreiras e promover aprendizagem coletiva. “Dessa maneira, estágio em colaboração mútua é uma abordagem que valoriza a troca de conhecimentos e a construção coletiva do aprendizado” (Souza 2023, p. 87). Essa visão colaborativa se conecta diretamente à fala de PO1, que destaca como a ausência de abertura para questionamentos e reflexões com supervisores e orientadores limita o potencial formativo, impedindo a troca coletiva de conhecimentos e a construção de aprendizado mútuo:

Se não houver uma abertura para o estagiário chegar lá, poder conversar com o professor supervisor: “Por que você tratou o aluno dessa forma? Por que o aluno tal é assim? Como eu poderia fazer?” Como ele vai poder explorar e formar ali as suas reflexões sobre aquele momento, sobre a sua própria prática? E também na universidade, se ele também não tiver abertura para fazer isso com o orientador, ali também vai ficando limitado um espaço que é muito potente.

Refletindo mais, essa limitação também mobiliza elementos da IP, como o senso crítico e a capacidade de refletir antes da experiência, que dependem de interações abertas com orientadores (Teixeira; Cyrino, 2015). De modo geral, as manifestações da tríade docente revelam que o ES constitui um espaço privilegiado de relações interpessoais, nas quais se articulam dimensões formativas, afetivas e profissionais.

3.1.3 As funções exercidas pela tríade docente presente

A compreensão sobre os papéis atribuídos aos sujeitos envolvidos no ES requer, inicialmente, o reconhecimento das funções formativas que cada um desempenha no processo. Conforme discute Lima (2008, p. 34), “[...] o licenciando é o estudante que se encontra em formação inicial ou continuada e que mobiliza, nesse contexto, os diversos saberes construídos ao longo do curso”.

No mesmo movimento, Lima (2008) aponta que o professor supervisor também se encontra em formação contínua, uma vez que o estágio supervisionado lhe proporciona oportunidades de desenvolver-se profissionalmente ao refletir sobre sua própria prática e sobre o acompanhamento das ações do estagiário.

A esse quadro soma-se o professor-formador, cuja função é aproximar e unir teorias e práticas docentes, conduzindo o processo inicial do estágio de modo a instaurar um ambiente de conhecimento compartilhado (Lima, 2008). Essa figura tem a responsabilidade de orientar, organizar e acompanhar o percurso formativo dos PF, articulando-se às ações desenvolvidas nas escolas.

Lima (2008) reforça essa compreensão ao afirmar que o estágio exige um ambiente de envolvimento e interações no qual convivem sujeitos em diferentes etapas da formação. O estágio, portanto, não é apenas um espaço de aplicação de conhecimentos, mas um locus de convivência, negociação de sentidos e construção conjunta de saberes.

Teixeira e Cyrino (2015) complementam afirmando que, antes das aulas de regência, os futuros professores planejam suas intervenções sob orientação de um professor formador, o que evidencia o caráter colaborativo e dialógico desse processo. Acrescenta-se ainda o dispositivo legal da Lei 11.788, art. 7º, III, que atribui ao professor orientador a responsabilidade de acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelo estagiário, reforçando seu papel estrutural no processo.

Esses elementos dialogam diretamente com as percepções apresentadas pelos professores em formação. PF1 evidencia a importância da orientação e da mediação entre estagiário, supervisor e orientador:

O papel do estagiário vai do plano de aula com orientação do professor supervisor à execução do plano. O professor supervisor precisa estar prestativo nos nossos planos de aula, colaborar, organizar junto com a gente. Se for o caso, precisar ser chamado na sala, que ele esteja disponível para poder fazer todas as mediações. E eu acho que o professor orientador deveria realmente ter toda uma base melhor. Pelo menos na minha experiência, não foi uma experiência legal, porque eu senti que faltou que o professor orientador estivesse um pouco mais de organização e um pouco mais de maestria para poder fazer as coisas.

A fala de PF1 revela tensões que emergem quando as atribuições dos orientadores e supervisores não se concretizam plenamente. A falta de organização e a ausência de acompanhamento efetivo fragilizam o processo formativo; assim, é importante que todos os envolvidos nessa ação do ES, não apenas aquele que organiza (professor formador da universidade), mas também aqueles que a desenvolvem (professores formadores da escola e estagiários), conscientizem-se da responsabilidade que têm nesse contexto (Teixeira, Cyrino, 2015). O PF2 complementa esse entendimento ao reiterar a centralidade do apoio e da segurança que devem ser oferecidos ao estagiário:

O estagiário está ali aprendendo. O professor supervisor conhece a turma e deve supervisionar, dar apoio no que é preciso. [...] O professor orientador participa mais dentro da universidade, orientando e ouvindo, de forma que o estagiário se sinta à vontade.

A fala destaca a importância da confiança e do suporte. A figura do supervisor, por conhecer o contexto escolar, assume um lugar de referência, enquanto o orientador, situado na universidade, realiza o acompanhamento teórico e metodológico. Esse arranjo confirma a função dialógica mencionada por Lima (2008) e se alinha ao modelo descrito por Teixeira e

Cyrino (2015) sobre a orientação no planejamento das aulas. Assim, o estágio emerge como um campo que demanda comunicação eficaz entre os envolvidos, garantindo que o licenciando tenha condições de avançar em sua autonomia docente. A percepção dos supervisores reforça esse movimento. PS1 descreve seu papel nos seguintes termos:

Meu papel como supervisor é dar suporte para que o estagiário se sinta à vontade com a turma, deixando-o livre, mas acompanhando de perto as atividades. [...] O orientador precisa ter boa comunicação, porque, se não houver essa clareza, o estagiário fica perdido.

A reflexão de PS1 evidencia que a supervisão não pode ocorrer de forma isolada, tampouco o orientador pode se esquivar das demandas formativas. A clareza, a comunicação e o acompanhamento contínuo constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional do futuro docente e também para o autoaperfeiçoamento do supervisor, que, ao orientar, revisita suas próprias práticas. “Assim, o processo de supervisão não é uma via de mão única em que apenas o(a) estagiário(a) ou o(a) professor(a) supervisor(a) aprende, mas uma via de mão dupla em que ambos(as) aprendem” (Dantas, 2021, p. 71). Por fim, a fala da professora orientadora reforça a função estruturante do orientador no processo formativo:

O professor orientador orienta o futuro professor com relação às questões do estágio. O supervisor acompanha as aulas, e o estagiário observa, participa e depois assume a regência. Durante a regência, é importante que o supervisor acompanhe.

Essa passagem reforça o entendimento de Teixeira e Cyrino (2015) de que o planejamento e a regência são etapas interdependentes e necessariamente orientadas. Além disso, confirma o que estabelece a Lei 11.788 ao atribuir ao professor orientador a função de acompanhar e avaliar o estágio. A prática de supervisão contínua, evidenciada pela fala de PO1, aproxima-se da concepção de Lima (2008), que destaca o caráter colaborativo e interacional do estágio como condição para sua eficácia formativa.

Em síntese, as falas dos entrevistados revelam que o ES é atravessado por relações de interdependência entre o professor em formação, professor supervisor e professor orientador. As atribuições formais e teóricas delineadas por Lima (2008), fortalecidas por Teixeira e Cyrino (2015) e amparadas pela legislação vigente, se materializam de maneira diversa no

cotidiano, ora fomentando a aprendizagem colaborativa, ora evidenciando tensões que precisam ser superadas.

3.2 Entre Relações e Experiências: O Olhar dos professores em formação sobre o Estágio Supervisionado

Neste subcapítulo, foram analisadas as respostas dos professores em formação acerca de questionamentos sobre impactos das relações com o professor supervisor e o professor orientador, do diálogo estabelecido com esses atores e das experiências vivenciadas durante o ES. Assim, serão examinadas as percepções dos futuros professores sobre suas vivências, diálogos e relações ao longo do estágio, evidenciando como esses elementos contribuíram para sua formação docente.

Diante de análises anteriores, vimos que o ES representa um espaço crucial para a formação inicial de professores, recheado de relações interpessoais. Nesse contexto, trazemos luz para as relações entre o professor supervisor e o professor orientador como um eixo fundamental, avaliando sua capacidade como potencializador do processo formativo do professor em formação.

As falas dos entrevistados PF1 e PF2 revelam experiências concretas de conflitos e ausências nessa articulação, destacando como a falta de diálogo pode gerar atritos, afetar a confiança dos estagiários e impactar negativamente a construção de uma IP. Em um dos seus relatos, a PF 1 revela que:

O diálogo entre o professor supervisor e o professor orientador era pouco. Os momentos que eu percebi que eles tiveram mais contato foram duas vezes que a professora esteve na escola para poder acompanhar a minha aula.

Refletindo sobre isso, percebe-se como essa falta compromete o estágio como espaço de desenvolvimento, pois o estagiário fica exposto a orientações isoladas, o que pode despertar emoções como angústias e medos em relação à gestão da sala de aula (Souza, 2023). A fala ilustra que o contato restrito impede a mobilização de elementos essenciais à IP, como crenças sobre planejamento de aulas (Teixeira; Cyrino, 2015).

Essa reflexão aponta para a necessidade de estimular estagiários por meio de trocas consistentes, associando teoria e prática para promover desejos de crescimento profissional

(Silva, 2018). Em síntese, essa parte revela como a ausência de diálogo inicial já sinaliza rupturas que afetam a formação. A PF 1 continua:

Então, acabou gerando um atrito ali. Uma outra vez ela foi, conversou com ele, trouxe algumas ideias. Só que, para ela, ele falava que dava para executar, que ia fazer isso demais, abraçava a ideia. Mas, quando ele chegava para trazer para mim, ele não queria que fizesse do jeito que a professora orientadora pediu. Então, havia sempre esse atrito e esse confronto. Porque a gente ficava ali, nós professores em formação, no meio de um “tiroteio”, porque a gente não sabe o que a gente ouve, se é o professor supervisor ou o professor orientador

Nessa parte, PF1 descreve como o contato limitado gera atrito, com o supervisor abraçando ideias da orientadora verbalmente, mas resistindo na prática, criando confrontos. Essa dinâmica coloca o estagiário em uma posição desconfortável, semelhante a um “tiroteio” de orientações. Refletindo sobre isso, percebe-se que o atrito compromete o aprendizado, resultando em desinteresse devido à ausência de conexão entre teoria e prática (Souza, 2023). Essa reflexão destaca como o confronto fragiliza a construção da IP por meio de saberes vivenciados (Silva, 2018). Em consequência disso, a PF 1 ainda relata que:

Então, eu acredito que as relações dos dois impactaram na minha identidade, porque não havia como ter um diálogo conciso para a gente conseguir fazer um bom trabalho. Então, eu acredito que faltou isso durante o estágio.

Logo, PF1 conecta o atrito à IP, argumentando que a falta de diálogo conciso impede um bom trabalho e afeta a formação. Essa percepção reflete um repensar negativo da prática, impactando a mobilização de elementos como senso crítico e reflexão antes da experiência (Teixeira; Cyrino, 2015).

Refletindo sobre isso, a fala ecoa a necessidade de imersão prática acompanhada por reflexão supervisionada para desenvolver identidade como professor de Matemática (Oliveira; Cyrino, 2011). A ausência de diálogo contraria a formação orientada para reflexão-na-ação (Dantas, 2021). Em adição, analisamos os relatos da PF 2, que inicia:

Olha, essa relação entre o professor-supervisor e o orientador é realmente importante. Porque a gente precisa dos dois. E se os dois têm uma relação legal, que conseguem se comunicar bem, isso vai nos agregar muito. A gente vai ter esse vínculo legal de todas as partes.

A primeira parte de PF2 enfatiza a importância da relação entre supervisor e orientador, descrevendo como uma comunicação efetiva cria um vínculo triangular agregador. Essa visão positiva contrasta com ausências, destacando a necessidade de ambos os papéis. Refletindo sobre isso, percebe-se como a comunicação bem-sucedida evita emoções negativas como angústias diante do ato de assumir uma sala de aula como estagiário (Souza, 2023). Em complemento a PF 2, traz um relato comparativo entre episódios da sua trajetória no estágio supervisionados:

Então, no primeiro estágio, a professora orientadora e a professora supervisora não tinham tanta troca ali, não tinha tanta aproximação. A professora supervisora já era um pouquinho mais fechada e tal. Nem eu sentia tanta abertura, nem a professora orientadora. Não pela professora supervisora ser ruim, não é isso. É o jeito dela mesmo. E aí a gente não sentia tanta essa aproximação. Então, acaba que não tem esse vínculo, que seria tipo um triângulo, uma relação triangular. Então, isso acaba afetando. Acaba não agregando muito para a nossa formação. Já no segundo estágio, a professora supervisora e a orientadora tinham um pouquinho mais dessa aproximação, de mandar uma mensagem, de falar qual é a situação da escola, planejamento da escola e tal. Ter essa conversa. Isso aí agregou bastante, porque a gente conseguia ter essa intermediação.

PF2 descreve o primeiro estágio com falta de troca e aproximação, afetando o vínculo triangular e a formação, levando em conta que: “Para os estagiários, receber a orientação e a experiência dos docentes regentes é fundamental para o seu desenvolvimento profissional” (Souza 2023, p. 78). A primeira experiência relatada contrasta com o segundo estágio, onde a aproximação via mensagens agrega valor através de intermediação. Essa experiência positiva reforça a importância de comunicação para mobilizar IP (Teixeira; Cyrino, 2015). Refletindo, percebe-se como a intermediação evita conflitos descritos em outras partes. Ela ainda retrata mais uma crítica enquanto a receptividade do professor orientador:

A professora orientadora não era tão receptiva em ouvir a gente, em entender, então, isso acabava nos coagindo de certa forma e temendo falar as coisas pra ela e, às vezes, ali só ficar por dentro e não conseguir mesmo conversar e expor alguma coisa que estava acontecendo. Porque o orientador está ali também pra ser seu amigo e te orientar. Não pra criticar negativamente.

A fala de PF2 revela um paradoxo no papel do orientador: enquanto deveria ser um “amigo” que orienta com empatia, a falta de receptividade transforma a relação em uma fonte de coação, levando os estagiários a internalizar questões em vez de expô-las. Essa dinâmica impede a exposição de experiências vividas, o que contraria o espírito de um ensino prático reflexivo, onde o acompanhamento por um professor experiente deveria promover reflexão-na-ação e sobre a ação (Dantas, 2021).

Refletindo sobre isso, percebe-se como a coação gera um temor que silencia os estagiários, comprometendo a apropriação crítica da realidade escolar. Sem a abertura para ouvir e entender, o orientador falha em criar um espaço seguro para questionamentos, o que é essencial para que os professores orientadores procedam, no coletivo, com seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, analisando-a e questionando-a criticamente à luz de teorias (Pimenta; Lima, 2021).

Em conclusão, as falas subdivididas de PF1 e PF2, revelam um panorama complexo das relações no estágio supervisionado, em que a falta de diálogo gera atritos, coação e impactos negativos na identidade profissional dos estagiários. Essas experiências ilustram desafios descritos na literatura, como emoções conflitantes, desinteresse e ausência de engajamento, mas também apontam para soluções, como mediações positivas e reflexões críticas.

3.3 Entre Relações e Experiências: O Olhar dos professores supervisores sobre o Estágio Supervisionado

Neste subcapítulo, foram analisadas as respostas dos professores supervisores acerca de questionamentos sobre impactos das relações com o professor em formação e o professor orientador, do diálogo estabelecido com esses atores e das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado. Assim, serão examinadas as percepções dos futuros professores sobre suas vivências, diálogos e relações ao longo do estágio, evidenciando como esses elementos contribuíram para sua formação docente.

As falas dos entrevistados PS 1 e PS 2 ilustram essa dinâmica, destacando como a ausência de diálogo prejudica o andamento do estágio e a formação profissional, enquanto experiências positivas reforçam a importância de vínculos colaborativos, reforçando aspectos

questionados anteriormente pela PF 1 e PF 2. A primeira parte da fala de PS1 compara o estágio a uma engrenagem, em que falhas na comunicação afetam múltiplos atores, desde o estagiário até os alunos e supervisores. Essa metáfora ressalta a interdependência, em que a ausência de orientação adequada compromete a assimilação de conteúdos pelos alunos e gera dificuldades pós-estágio.

Olha, é como o professor falou, é uma engrenagem. Só funciona se cada peça tiver o seu papel bem definido. Quando há uma falha nessa engrenagem, quando há uma falha nessa comunicação ou nesses relacionamentos, não é só o estagiário que sofre as consequências; tem o aluno que não consegue abstrair os conteúdos, assimilar, melhor dizendo, os conteúdos, porque o professor estagiário não teve uma orientação certa, correta. O supervisor vai ter dificuldade em avaliar o estagiário, e vai ter dificuldade com a turma pós-estágio porque, se não houve uma relação com o professor aluno adequada dentro do estágio, o aluno vai ter dificuldade de aprender. E o professor supervisor que vai voltar para a sala pós-estágio, ele vai ter que fazer um trabalho de novo para resgatar esses impactos negativos que ficaram no estágio. Então, eu vejo assim, que é uma engrenagem, está tudo interligado.

A metáfora da “engrenagem” utilizada pela entrevistada reforça a compreensão de que o estágio é um processo relacional profundamente interdependente. Quando ela afirma que qualquer falha de comunicação ou de relacionamento afeta não apenas o estagiário, mas também a aprendizagem dos alunos e até o trabalho posterior do professor supervisor, evidencia que o estágio só funciona quando cada participante desempenha seu papel em sintonia com os demais.

Essa visão dialoga diretamente com Lima (2008), para quem o estágio requer um ambiente de envolvimento e interações entre sujeitos em diferentes etapas de formação, que precisam conviver, comunicar-se e reconhecer seus papéis de maneira colaborativa. A fala ilustra que falhas na engrenagem impedem práticas colaborativas, afetando a formação contínua dos supervisores, que devem estar abertos a novas descobertas e romper com abordagens tecnicistas (Souza, 2023). Ademais é acrescentado pelo PS 1:

É assim, tem coisas que você resolve com o estagiário, né? Conversa, discute, resolve. Mas tem outras que você só pode resolver com o orientador. Se não há esse elo, esse diálogo, essa comunicação correta, então vai prejudicar o andamento do estágio. Por exemplo, como eu devo agir em uma situação com o estagiário? Quem vai me passar isso é o

orientador. Se não me passar com clareza, então eu vou ter dificuldade em trabalhar com o estagiário. Isso acontece muitas vezes, e quando acontece, traz um certo prejuízo nesse processo de estágio.

PS 1 distingue questões resolvíveis diretamente com o estagiário daquelas que exigem diálogo com o orientador, lamentando a falta de elo que prejudica o estágio. Em suas pesquisas, Silva (2024) formula dados que afirmam que o contato entre supervisores e professor orientador era praticamente nulo ou perpassado por comunicações burocráticas. Tal resultado se enquadra num panorama preocupante, levando em consideração a fala aqui discutida. Refletindo sobre isso, percebe-se como a ausência de contato, muitas vezes restrito a encaminhamentos burocráticos, compromete a interação (Silva, 2024).

A fala reforça que supervisores têm expectativas e memórias acessadas ao formar estagiários, necessitando de abertura para modificar práticas (Souza, 2023). Essa reflexão aponta para a urgência de participação dialógica na tríade, facilitando compreensões mútuas (Lima, 2008). Em síntese, essa parte destaca a necessidade de elos claros para um estágio eficaz. Em contribuição, a PS 2 traz uma fala com tonalidade poética que enfatiza que a relação vai além da fala, envolvendo essências pessoais que influenciam discussões. Essa visão profunda destaca como interações profissionais revelam verdades ocultas:

O que o outro não só fala, mas o que o outro é, contribui para aquilo tudo que a gente está ali discutindo. Essa relação nossa vai muito além do que eu posso falar, do que eu faço, do que eu não faço, do que eu sou, do que eu não sou, porque quando a gente se relaciona com uma pessoa, mesmo que profissionalmente, você acaba vendo verdades e outras coisas que não são tão verdades e que, na fala, poderiam parecer até ser.

Refletindo sobre isso, percebe-se que os supervisores, ao receberem novos estagiários, acessam memórias formativas e reativam experiências já vividas, o que exige abertura para rever e modificar suas próprias práticas (Souza, 2023). Essa dinâmica evidencia a necessidade de uma participação verdadeiramente dialógica, sustentada por interações claras e colaborativas entre licenciando, professor-escolar e professor-formador, tal como propõe Lima (2008). Esse movimento revela que o estágio não se limita a procedimentos técnicos: ele é profundamente atravessado pela dimensão humana das relações, em que o diálogo, a escuta e o respeito mútuo tornam-se pilares essenciais do processo formativo.

Em conclusão, as falas subdivididas de PS 1 e PS 2 revelam a complexidade do estágio como uma engrenagem interligada, em que falhas na comunicação geram prejuízos

sistêmicos. Essas experiências ilustram desafios como contato burocrático limitado e expectativas dos supervisores, mas também apontam para soluções, como abertura a descobertas e participação dialógica.

3.4 Entre Relações e Experiências: O Olhar dos professores orientadores sobre o Estágio Supervisionado

Neste subcapítulo, foram analisadas as respostas dos professores orientadores acerca de questionamentos sobre impactos das relações com o professor supervisor e o professor orientador, do diálogo estabelecido com esses atores e das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado. Assim, serão examinadas as percepções dos futuros professores sobre suas vivências, diálogos e relações ao longo do estágio, evidenciando como esses elementos contribuíram para sua formação docente.

A articulação entre universidade e escola, quando bem estabelecida, potencializa reflexões, discussões e aproximações com a realidade educacional, contribuindo para a formação de professores de Matemática que assumem novas perspectivas sobre si e os outros, em um processo que inicia antes mesmo da entrada na profissão (Oliveira; Cyrino, 2011).

As falas da entrevistada PO1 ilustram essa dualidade, destacando perdas quando a união falha e ganhos em experiências positivas, em que a afetividade e a colaboração promovem reflexões mútuas:

O estágio da universidade, essa união da universidade com a escola, é muito potente. E quando a relação não é estabelecida, a gente vai perdendo esse potencial. E quem que leva nessa situação aí? O professor estagiário, porque dali ele poderia pensar, refletir, discutir, ter a liberdade de participar, ver todas as questões, e aí não é. E a gente também, enquanto academia de conhecimento, porque, por mais que a gente, a academia, esteja estudando, desenvolvendo, o estagiário vai para a escola, volta, a gente reflete, discute, a gente vai se aproximando um pouquinho da realidade da escola. Porque a universidade, às vezes, fica distante da realidade, do que está acontecendo, e esse é o momento em que a gente dá uma aproximada. Então, se essas relações vão enfraquecendo, não acontecem de uma forma devida, vão impactando, porque eu acho que é uma construção de espaço potente, e a gente vai podando aquilo, limitando.

Aqui é destacado o potencial da união universidade e escola como um espaço potente para reflexão e aproximação com a realidade, mas alerta para perdas quando essa relação

enfraquece, afetando estagiários e acadêmicos. Essa visão ressalta como a ausência de vínculos limita a liberdade de participação e reflexão, comprometendo o desenvolvimento profissional. Refletindo sobre isso, percebe-se uma conexão com “[...] a prática reflexiva como fazer reflexivo ou reflexão-na-ação” (Dantas, 2021, p. 50), essencial para que estagiários reflitam sobre observações e problemas. Aqui enfatiza como a união promove reflexão-na-ação, permitindo aos futuros professores refletir sobre seu habitus e mecanismos de ação (Dantas, 2021).

A PO 1 narra ainda uma experiência positiva de estágio, em que a acolhida afetiva e o diálogo com uma supervisora idosa promoveram parceria e aprendizado mútuo. Essa narrativa contrasta com ausências, destacando como a afetividade facilita colaborações.

Teve um estágio que fui orientadora, em uma escola no ensino fundamental, e a professora já era uma professora idosa, já estava se aposentando. Então, foi muito bom, porque ela acolheu muito bem essa aluna que ia estagiar. Ela já não ficava em sala de aula, mas ela retirava os alunos que tinham dificuldades na hora da aula e dava tipo um reforço para eles separados. Então, essa atividade que ela fazia com os alunos, ela sempre conversava com a estagiária, ela sempre tinha um diálogo. Isso era muito interessante, porque era muito bom. O aluno passava dificuldades na hora da aula, ele pegava esse aluno, tirava a dúvida e voltava com ele para a sala. Então, não era que ele tirava todos os alunos, ela tirava algum momento que estivesse alguma dúvida do aluno e voltava com ele para a sala. Então, tinha uma parceria nesse trabalho. Então foi um momento muito legal de vivenciar, de a gente ver as coisas se encontrando e dando certo.

Refletindo sobre isso, evidencia-se que a afetividade constitui um elemento estruturante das práticas colaborativas no estágio, pois é ela que cria condições para que o grupo se torne verdadeiramente colaborativo e aberto ao diálogo (Lima, 2008). A fala da entrevistada mostra, na prática, que o contato entre supervisores e estagiários não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também produz um espaço de troca em que ambos aprendem, revisitam suas experiências e ampliam sua compreensão sobre o ensinar (Souza, 2023).

Essa perspectiva reforça que a formação colaborativa, quando sustentada pela partilha e pela escuta, permite ressignificar práticas docentes, promovendo um ambiente mais harmônico e reflexivo (Souza, 2023). Em síntese, compreende-se que tais parcerias criam condições para o desenvolvimento da reflexão-na-ação, especialmente quando acompanhadas por professores experientes que orientam, acolhem e problematizam,

reafirmando uma ideia já mencionada: o estágio se fortalece quando as relações humanas se tornam o centro do processo formativo (Dantas, 2021).

Essas experiências ilustram desafios como enfraquecimento de vínculos e benefícios de afetividade, apontando para práticas reflexivas e colaborativas. Refletindo sobre isso, conclui-se que o estágio deve fomentar conscientização coletiva e reflexão-na-ação para aproximar academia da realidade escolar. Essa abordagem, mediada por orientadores experientes, não apenas evita limitações, mas transforma o estágio em um processo de crescimento mútuo, essencial para formar professores de Matemática críticos e reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo central analisar de que maneira as relações que regem os estágios supervisionados podem potencializar a formação da IP do futuro professor de matemática. Ao longo do desenvolvimento deste estudo, buscou-se compreender como essas relações se constituem dentro da tríade docente que estrutura o estágio: professor em formação, professor supervisor e professor orientador. Partindo da premissa de que a IP não é um elemento pronto, mas sim um processo contínuo, em constante construção, profundamente influenciado pelas vivências, interações, trocas e reflexões que emergem das práticas formativas.

Os resultados obtidos ao longo da investigação mostraram-se amplamente favoráveis às expectativas iniciais. As análises revelaram que a compreensão do estágio como um espaço de articulação entre teoria e prática, conforme defendem Pimenta e Lima (2021), está claramente presente nas percepções dos entrevistados. A ideia de que o estágio representa um campo formativo que ultrapassa a dimensão técnica, permitindo ao futuro professor experimentar e analisar sua atuação, é reconhecida tanto pelos professores em formação quanto por supervisores e orientadores. Essa convergência aponta para a consolidação de um entendimento comum sobre o papel essencial do estágio na formação docente.

Além disso, identificou-se uma forte concordância entre os participantes quanto à avaliação do ES como um território de relações interpessoais, um espaço vivo, dinâmico e carregado de significados que se constroem a partir das interações humanas. Essa dimensão relacional emergiu como um aspecto determinante para a qualidade da experiência formativa, demonstrando que as aprendizagens do estágio ultrapassam os conteúdos matemáticos e envolvem, de maneira profunda, o desenvolvimento humano, ético e profissional.

Ao direcionar o olhar especificamente para a tríade docente que orienta o estágio, tornou-se possível confirmar, por meio das narrativas produzidas, a relevância das relações estabelecidas entre esses três atores. As falas dos entrevistados evidenciaram que o bom andamento do estágio depende diretamente do equilíbrio e da colaboração entre essas partes, que funcionam como uma espécie de engrenagem: se uma delas se desajusta, todo o processo formativo é afetado. Assim, ficou evidente que a construção da IP não ocorre de forma

isolada, mas sim como resultado de uma rede de relações que precisam ser cuidadas, fortalecidas e assumidas de forma consciente por todos os envolvidos.

Outro ponto recorrente nas entrevistas foi o reconhecimento do estágio como um espaço de reflexão sobre as próprias práticas. Essa reflexão, entretanto, não se limita ao professor em formação. Os supervisores e orientadores também relataram que o contato com os estagiários desperta questionamentos, revisões e novas interpretações sobre suas atuações no cotidiano escolar e acadêmico.

Dessa forma, o estágio se apresenta como um processo de formação compartilhada, no qual todos os participantes se reinventam, reafirmam ou reelaboram aspectos de suas IP. Nesse cenário, o diálogo aberto revelou-se uma ferramenta imprescindível. As experiências relatadas demonstraram que a comunicação clara, respeitosa e constante fortalece a parceria dentro da tríade e gera um ambiente mais propício para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de uma IP sólida e consciente.

Apesar dos resultados positivos e da riqueza das narrativas produzidas, a pesquisa encontrou algumas limitações, as quais merecem ser reconhecidas. A utilização de entrevistas semiestruturadas mostrou-se uma estratégia extremamente valiosa para promover conversas abertas, alinhadas e sensíveis às experiências individuais dos participantes. Contudo, na prática, esse processo enfrentou desafios consideráveis. A rotina intensa da docência dificultou o agendamento das entrevistas, que precisaram ser remarcadas diversas vezes, e uma delas, inclusive, não pôde ser realizada. Essa dificuldade evidenciou a complexidade de pesquisar com professores, como sujeitos constantemente atravessados por demandas urgentes e imprevisíveis do cotidiano escolar.

Outra limitação enfrentada foi a escassez de referências bibliográficas aprofundadas especificamente para as relações da tríade docente no ES, especialmente no campo da formação de professores de Matemática. Embora existam importantes estudos sobre estágio, IP e formação docente, a articulação direta entre esses três elementos dentro da tríade ainda carece de maior exploração acadêmica. Essa lacuna teórica representa, ao mesmo tempo, uma limitação e um convite para investigações futuras.

Diante dos resultados alcançados e das limitações identificadas, torna-se evidente que esta pesquisa representa apenas o início de um percurso investigativo mais amplo. As reflexões produzidas aqui apontam para a necessidade de estudos mais profundos e

sistematizados sobre a tríade docente e sua influência na formação da IP dos professores de Matemática em formação. Um campo promissor se abre para pesquisas que explorem, de modo mais detalhado, como as relações entre orientadores, supervisores e estagiários se constituem, e quais impactos concretos elas geram na prática e na IP dos futuros profissionais.

Espera-se que esta investigação contribua para ampliar o debate sobre o ES, destacando sua potência como espaço formativo e relacional. Que também inspire outros pesquisadores a se debruçarem sobre essa temática, aprofundando-a e expandindo-a em diferentes contextos e perspectivas. Afinal, a formação docente é um processo vivo, em constante construção, e compreender suas engrenagens internas é essencial para promover práticas mais humanas, conscientes e transformadoras no campo da Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola **Reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Artamed, 2001. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=RjulDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA31&dq=rela%C3%A7%C3%B5es+interpreta%C3%A7%C3%B5es+de+matem%C3%A1tica&ots=hq6u4iR7D7&sig=yAPBJvO38WUZxkFfSj346QNfu8o#>. Acesso em: 01 mai. 2025.

BARBOSA, Cirléia Pereira; LOPES, Celi Espasandin. Uma análise da produção acadêmica brasileira sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 18, p. e021014, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v17id483. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/120>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de pedagogia, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2024. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de psicólogo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

BRASIL. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Dispõe sobre a criação e funcionamento de cursos e programas de educação continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 1994. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a criação de incentivos para a inovação e a pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de outubro de 2008. Institui o Estatuto do Educando e do Estudante e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 27 out. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 2017. Seção 1, p. 48.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

CARVALHO, Diego Fogaça. **O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciando em quem ser professor de matemática**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências e educação matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2012. Disponível em <https://repositorio.uel.br/items/4a09df0f-f5a8-498c-b7f3-1e3a8bfe1480>. Acesso em 27 de março de 2025

CYRINO, M. C. C. T. Ações de Formação de Professores de Matemática e o Movimento de Construção de sua Identidade Profissional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-26, 11 ago. 2021.

CYRINO, M. C. DE C. T. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 24, 31 dez. 2017.

DANTAS, Cássia Machado Ribeiro. **Formação de professores(as) para a prática reflexiva: o estágio supervisionado em questão**. 2021. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

FAGUNDES, Marcus V. C.; GIROTELLI, Domingos A.; LIMA, Reginaldo de Jesus C. L. **UNIVERSIDADE PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: um estudo da contribuição da universidade estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**. 2014. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/site/paginas/files/downloads/20180627200601.pdf#page=48>. Acesso em: 02 nov. 2025.

FARIAS, Gerson dos Santos. **Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL**. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Matemática, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4523>. Acesso em: 20 set. 2025.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 27, p. 917-938, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/99f8nsJSh8K9KMpbGrg8BrP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, p. 14-23, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/YDL7fhTPbz9tQvd7YlKgSz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

GOMES, Aline Resende. **Investigando as emoções e os sentimentos de licenciandos em situação de estágio curricular supervisionado**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do triângulo Mineiro, Uberaba (MG), 2018. Disponível em: <https://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1132>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LIMA, José Ivanildo. **O estágio supervisionado na licenciatura em matemática: possibilidade de colaboração**. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/b229ac73-ceaa-4719-9ef4-37c270438813/content>. Acesso em: 20 out. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. [s.l.], [s.n.], [1992]. Pré-print / artigo não publicado. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/979d8d82adea7400236134fb775cf6c2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

OLIVEIRA, Hélia Margarida; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. A formação inicial de professores de matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Revista Interações**, [S. l.], v. 7, n. 18, 2011. DOI: 10.25755/int.461. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/461>. Acesso em: 9 nov. 2025.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/7020/702078545015.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orlney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**,

Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 9 nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

RIBEIRO, Flávio Dias. A formação do professor-educador matemático em cursos de licenciatura em matemática. 1999. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/000035/000035C0.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

RODRIGUES, A. L.; CYRINO, M. C. de C. T. Movimento de constituição da identidade profissional de futuros professores de Matemática no âmbito do Pibid e do Estágio Curricular Supervisionado . **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 237–258, 2024. DOI: 10.23925/1983-3156.2024v26i1p237-258. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/59364>. Acesso em: 5 nov. 2025.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A ANÁLISE TEMÁTICA COMO METODOLOGIA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 16, p. e8574, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e8574. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 9 nov. 2025.

SANTOS, Cíntia Rafaela Oliveira. **Aspectos de resiliência apresentados por licenciandos no âmbito do estágio supervisionado e a relação com o professor como fortalecedor deste processo**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru (PE), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32116>. Acesso em: 07 mai. 2025.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. 2013. Disponível em: https://d1wqtxs1xzle7.cloudfront.net/56933766/3_a_importancia_da_pratica_estagiolibre.pdf?1530796862=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_IMPORTANCIA. Acesso em: 07 mai. 2025.

SILVA, Everton Marques da. **A influência do estágio supervisionado na motivação pela docência em licenciandos em Matemática**. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8678>. Acesso em: 17 fev. 2025

SILVA, Jáderson Cavalcante da. **Influência de fatores significativos para o estágio supervisionado na licenciatura em matemática no município de Fortaleza/CE - UFC**.

2018. 144f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

SILVA, M. R. **Conhecimento matemático e suas significações**: professores de matemática em formação inicial no clube de matemática. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, Juliano Pereira. **A atividade do estágio curricular na licenciatura em matemática**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/78a7d0fb-4953-4280-931b-b5961d4f540f/content>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SOUZA, Mirelle Barbosa de. **Contribuições do estágio supervisionado docente para a formação colaborativa de professores**. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2023.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo; CYRINO, M. C. C. T. 2015. **Desenvolvimento da identidade profissional de futuros professores de matemática no âmbito da orientação de estágio**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/nhF7CnNhWVWyx9VWtQjWpSJ/?lang=pt>. Acesso em: 07 mai. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto pedagógico do curso de matemática**. 2024. Disponível em: <https://www2.uesb.br/curso/matematica/matematicavca2/wp-content/uploads/2024/02/Projeto-Pedagogico.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Resolução UESB nº 98, de 2024**. Disponível em: <https://www2.uesb.br/transparencia/uploads/consepe/Anexo%20da%2098.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2025.

ZIMMER, Iara. **Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática**: um componente curricular em discussão. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20007>. Acesso em: 07 abr. 2025