

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE MATEMÁTICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA  
VISÃO DE DUAS PROFESSORAS SUPERVISORAS: SABERES E PRÁTICAS**

**GABRIEL GONZAGA LIMA**

Rio de Janeiro

2024

Gabriel Gonzaga Lima

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA  
VISÃO DE DUAS PROFESSORAS SUPERVISORAS: SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de Matemática, sob orientação do Professor Doutor Ulisses Dias da Silva.

Rio de Janeiro

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

L732e      Lima, Gabriel Gonzaga  
              O Estágio Supervisionado na Licenciatura em  
              Matemática na Visão de Duas Professoras  
              Supervisoras: Saberes e Práticas / Gabriel Gonzaga  
              Lima. -- Rio de Janeiro, 2024.  
              153 f.

              Orientador: Ulisses Dias da Silva.  
              Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
              Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa  
              de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, 2024.

              1. Estágio Supervisionado em Matemática. 2.  
              Professor Supervisor. 3. Formação de Professores. 4.  
              Saberes Docentes. 5. Identidade Profissional de  
              Professores. I. Silva, Ulisses Dias da, orient. II.  
              Titulo.

GABRIEL GONZAGA LIMA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA  
VISÃO DE DUAS PROFESSORAS SUPERVISORAS: SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de Matemática.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Ulisses Dias da Silva (Orientador)

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréia Maria Pereira de Oliveira

Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Prof. Dr. Marcos Antonio Gonçalves Junior

Universidade Federal de Goiás – UFG

---

Prof. Dr. Victor Augusto Giraldo

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

## DEDICATÓRIA

*Dedico essa dissertação à minha mãe Mirian e ao meu pai Mauricio, que se foram durante o período do meu mestrado, vítimas da pandemia e das consequências de um desgoverno. Sei que estariam orgulhosos dessa conquista e vibraram com ela. Honrar todo o apoio, esforço e dedicação que sempre tiveram com os meus estudos foi uma das minhas maiores motivações para eu seguir acreditando em mim durante esse processo, que se deu em meio a tanta dor e luto.*

## AGRADECIMENTOS

Para que essa pesquisa se desenvolvesse, eu tive o apoio e a ajuda emocional de muitas pessoas. Não somente por causa dos altos e baixos que uma pessoa vive ao estar em curso de mestrado, mas principalmente porque fiz 100% do curso ou vivendo uma pandemia ou vivenciando e me recuperando das sequelas dela, o que contribuiu para que eu acabasse prejudicando o tempo ideal para finalizar o curso.

Durante o primeiro semestre, um dia após ter literalmente uma única aula presencial no PEMAT/UFRJ, foi decretada a pandemia de Covid-19 que assolou o mundo inteiro. Nesse ano, assim como qualquer ser humano (e, em especial, qualquer profissional da Educação), vivi diversos momentos mentais conturbados para conseguir dar conta das demandas, mas ainda assim, consegui.

No ano seguinte, logo em janeiro de 2021, meus pais foram infectados pelo coronavírus e foram internados, ao mesmo tempo, por apresentarem um quadro grave. Um mês depois, meu pai faleceu por consequência da doença e minha mãe saiu do hospital bastante debilitada e precisando fazer hemodiálise. Em meio ao luto do meu pai, precisei acolher e ajudar minha mãe física e emocionalmente, entre idas e vindas de hospitais. Nesse meio tempo, consegui terminar as últimas disciplinas do mestrado, fazer o Estágio em Docência e qualificar minha pesquisa. Porém no período que começaria a me dedicar para finalizar a dissertação, minha mãe passou por uma série de doenças e complicações. No final de abril de 2022 ela sofreu um AVC (Acidente Vascular Cerebral), vindo a falecer alguns dias depois, no primeiro dia de maio daquele ano, nem um ano e três meses depois da morte do meu pai.

Por causa desse panorama, passei por um momento complicado e bastante difícil emocionalmente após a morte da minha mãe, o que me fez me desconectar por um tempo da pesquisa. Eu me questioneei se conseguiria terminá-la, porém fui incentivado por diversas pessoas, às quais irei agradecer agora.

Inicialmente, gostaria de agradecer ao meu orientador, Ulisses Dias da Silva, que foi luz por todo esse momento de assombração pelo qual passei. Ele foi extremamente compreensivo com o meu caso, respeitando o meu tempo quando eu estava mal, mas sem deixar de me incentivar e me impulsionar positivamente para que eu avançasse com a pesquisa. Sua leveza, seu otimismo e sua alegria me fizeram acreditar que chegar até aqui era possível. Definitivamente ele tem um dos corações mais lindos que conheço, além de ser um profissional que admiro demais, especialmente na área da minha pesquisa, que é o Estágio

Supervisionado e a formação de professores. Suas observações, apontamentos e contribuições fizeram com que eu me desenvolvesse como pesquisador, fizeram com que eu tivesse *insights* em momentos em que eu estava travado e deixaram essa pesquisa melhor. Dei muita sorte de ter encontrado um orientador tão incrível, no momento que mais precisei tanto na minha vida acadêmica como na minha vida pessoal.

É muito importante ressaltar que o PEMAT/UFRJ foi altamente importante para que eu me mantivesse de pé e firme nessa caminhada e por isso, dedico esse parágrafo para agradecer o programa como um todo. Vários membros do corpo docente e do corpo discente foram bastante generosos, carinhosos e empáticos durante os meus momentos de perda e me deram muita força para que eu continuasse no programa, continuasse acreditando em mim e mantendo essa pesquisa viva. O PEMAT é certamente um programa extremamente humano, o que reflete nos inúmeros trabalhos de excelência produzidos nele que não só melhoram a Educação Matemática, mas como também a sociedade e ajuda a reduzir desigualdades e promove a reflexão acerca de minorias e grupos inferiorizados. É um orgulho pertencer ao PEMAT e só posso ter gratidão pelo acolhimento que tive. É imprescindível deixar claro que o período conturbado que passei tem apenas a ver com a pandemia, a perda dos meus pais e as sequelas que isso deixou na minha vida, e que nada tem a ver com um ambiente acadêmico tóxico muito relatado por estudantes de outros programas. Pelo contrário, no PEMAT cada aluno se sente em casa, acolhido e respeitado e comigo não foi diferente. Tenho sorte de fazer parte do PEMAT e testemunhar o ambiente acolhedor e respeitoso que vivemos lá.

Em especial, gostaria de agradecer aos professores Victor Giraldo e Agnaldo Esquincalha, respectivamente, ex-coordenador e atual coordenador do PEMAT, que acompanharam de perto minha situação e me acolheram no momento que mais precisei. Ambos sempre se preocuparam sobre como estava minha saúde mental, incentivaram-me a prosseguir no programa e estenderam uma mão amiga. Além de terem sido meus professores em disciplinas, aprimorando meu conhecimento técnico e acadêmico, eles deixaram a valiosa lição que carrego para o meu trabalho com os meus alunos, que é enxergar o estudante para além do conteúdo. Eles dois são referências na área da Educação Matemática não apenas pelo vasto conhecimento que detêm em diversos ramos da área; também são referência por serem seres humanos maravilhosos e que possuem um olhar generoso com o próximo, ajudando a formar inúmeros estudantes.

Registro também a minha enorme gratidão aos meus colegas e amigos que esse curso de mestrado me deu, pessoas que admiro enquanto indivíduos, professores e pesquisadores. Em especial Tamires, Pedro, Vinicius, Ivo, Hygor e Luísa, que foram pessoas que estenderam

a mão para mim no momento que mais precisei durante o curso, auxiliando-me de uma forma que talvez nem mesmo eles imaginam, além de me inspirarem com suas inteligências, com suas pesquisas e com suas atuações na docência. Esses seis jovens professores são grandes talentos e me fazem acreditar numa nova geração de educadores matemáticos engajada e comprometida não só com o ensino de qualidade da disciplina, mas também com a formação de alunos críticos e sensíveis às questões humanas.

Digo um obrigado extra à Tamires e ao Pedro, que estiveram comigo durante as tardes e as noites de leitura, fazendo dos momentos de estudo em plena pandemia mais agradáveis e leves. Além disso, eu os agradeço por termos formado um lindo trio de incentivo às nossas potencialidades enquanto pessoas e pesquisadores negros, compartilhando nossas histórias e sendo apoio um para o outro.

Gostaria também de deixar meu agradecimento a todos os integrantes do Laboratório de Práticas Matemáticas de Ensino, o LaPraMe, grupo de pesquisa e de trabalho liderado pelo Professor Victor Giraldo, do qual fiz parte durante todo o mestrado e pude não só apresentar minha pesquisa antes da qualificação e antes da minha defesa, recebendo apontamentos pertinentes que me ajudaram bastante a me preparar para elas, como também vi inúmeras pesquisas de colegas que eram alunos de mestrado ou doutorado do PEMAT, de pesquisadores já mestres ou doutores. Isso fez com que eu pudesse aprender e discutir não apenas questões de cunho pedagógico e matemático (mas também elas), como também questões sociais relevantes para a ação e a reflexão docente. Certamente as discussões do LaPraMe aumentaram bastante meu senso crítico e o meu olhar para certas questões da sociedade, principalmente as que dizem respeito a minorias sociais.

Estendo o agradecimento aos integrantes do Laboratório do Incomensurável (outro Grupo Lagoa), subgrupo do LaPraMe, liderado pelo meu querido orientador Ulisses. Lá foi onde mantive a chama do mestrado viva nos últimos tempos. Com eles, pude me reencontrar no mestrado após ter passado um tempo à deriva depois de ter perdido meus pais e ficado um pouco deslocado em meio às atividades acadêmicas. Os encontros quinzenais foram essenciais para que eu pudesse voltar ao eixo, voltasse a fazer partes de discussões teóricas e retornasse a viver em um ambiente social no mestrado. Criamos um grupo muito leve, descontraído, mas ao mesmo tempo comprometido com as discussões que nos propusemos a fazer, levando-me a adquirir bastante conhecimento por meio das nossas trocas.

Registro meu agradecimento aos membros da banca, por lerem, analisarem e contribuírem com a minha pesquisa desde a minha qualificação, fazendo apontamentos e contribuindo para o desenvolvimento e a melhoria dela. Andreia, Marcos, Victor e claro, meu



orientador Ulisses, são profissionais que admiro muito na Educação Matemática e na formação de professores e é uma honra imensurável tê-los em minha banca.

Agradeço enormemente à generosidade das professoras aqui chamadas de Marília e Eliza, que cederam a mim as entrevistas que originaram todo esse trabalho. As ricas trajetórias de ambas somadas com a gentileza de fornecer seus tempos para as entrevistas constituíram a base de todo o material que será mostrado nas páginas a seguir. As duas entrevistas foram uma delícia de serem feitas justamente porque foi uma conversa bem agradável a respeito da carreira dessas duas grandes educadoras matemáticas, completamente comprometidas com suas práticas e sendo exemplos de profissionais.

Agradeço aos meus amigos de forma geral, que sempre me incentivaram a alcançar esse objetivo, trouxeram-me alegria e me escutaram nos momentos em que duvidei que poderia chegar até aqui. Em especial, meus amados amigos Guilherme e Carlos, que foram meus maiores incentivadores, minhas maiores escutas e meus portos seguros. Sem o suporte deles, certamente eu não conseguiria alcançar esse feito.

Menciono a importância e agradeço também às minhas amigas Gabrielle e Giovanna e ao meu amigo Gilson, três grandes inspirações na docência e na vida, com quem tive muitas trocas lindas e relevantes a respeito da pós-graduação, da docência e da vida, além de também receber muito incentivo e apoio.

Preciso também registrar minha gratidão aos meus colegas e amigos que trabalham comigo na escola municipal onde atuo como professor de Matemática na rede pública da cidade do Rio de Janeiro, pois torceram muito por mim, acolheram-me quando precisei e vibraram com minhas conquistas. Em especial, Adriano e Juliana, que são meus parceiros de disciplina e ajudam-me de infinitas formas no cotidiano, fazendo com que sobrasse um pouco mais de tempo para me dedicar à dissertação, principalmente nos últimos meses de escrita, sendo duas pessoas que sempre me incentivaram a concluir o mestrado. É muito bom fazer parte de uma equipe unida e que não só acredita no meu trabalho, mas que também o eleva.

Deixo um obrigado especial a todos os professores que formaram o professor que eu sou, desde as mais tenras séries da Educação Básica até o fim do mestrado. Não somente aqueles que foram meus professores formalmente, mas todos aqueles que cruzaram meu caminho e cultivaram em mim o professor que sou hoje.

Especialmente agradeço à minha orientadora de iniciação científica e de especialização, Cristiane, com quem dei meus primeiros passos na pesquisa acadêmica de forma geral e que me estendeu a mão inúmeras vezes durante esse período conturbado, onde também precisei de apoio para concluir a especialização que havia iniciado sob sua

orientação e, assim como o mestrado, foi atropelada pelos diversos infortúnios que tive durante a pandemia.

Também gostaria de deixar meu imenso obrigado aos meus alunos, que assim como meus professores, forjaram o profissional que sou hoje e que me inquietam desde meu primeiro dia na sala de aula a ser um professor melhor e a sempre expandir meus interesses pelo Ensino de Matemática e pela Educação de forma geral.

Expresso também minha gratidão aos meus ex-coordenadores Heloize e Luiz Rafael, que também considero como grandes professores, pelos ensinamentos e lições valiosíssimas que aprendi quando fui estagiário do colégio em que eles coordenam, tendo a oportunidade de me tornar professor de maneira efetiva posteriormente. Certamente as vivências de Estágio - mesmo não sendo no âmbito do Estágio Supervisionado por se tratar de um Estágio externo - que tive sob a coordenação deles moldaram de forma substancial o professor que sou hoje. Agradeço a formação tanto teórica quanto prática que a mim foi cedida e que me fizeram ter um olhar totalmente diferenciado pelas experiências de Estágio, dos mais diversos tipos, e fizeram com que eu me inspirasse em muitos momentos dessa pesquisa. Gostaria muito que os Estágios - inclusive e principalmente o Supervisionado - fosse tão intensivo, engrandecedor e enriquecedor como a minha experiência vivida com a orientação da Heloize e do Luiz. Certamente, lá eu vi como é possível ter no Estágio um espaço de conexão ideal entre teoria e prática, o que é muito defendido nesta pesquisa.

Registro aqui um infinito obrigado para o meu psicólogo Leonardo, com quem tenho dividido meus sentimentos, medos, angústias, fantasmas, vontades e desejos mais íntimos desde 2021, justamente o ano em que iniciei o processo de luto a partir da morte do meu pai e que houve o adoecimento da minha mãe. Ele acompanhou todo o processo de dor e tristeza que passei, isso tudo em meio a descobertas pessoais importantes, às dúvidas inerentes ao desenvolvimento de um jovem adulto e ao meu grande questionamento se eu seria capaz de terminar o mestrado vivendo todo esse caos. Meu querido psicólogo foi essencial para que eu pudesse restaurar minha saúde mental, acreditar em mim mesmo e continuar a traçar meu caminho, tanto nos aspectos pessoais quanto nos profissionais, assim como nos acadêmicos.

Ocupando um enorme espaço nessa conquista, agradeço aos meus familiares e parentes, em especial, à minha irmã Talita, ao meu sobrinho Leonardo e ao meu cunhado Edson, que passaram comigo por todo o momento de luto dos meus pais, além de terem sido meus braços direitos nos cuidados com minha mãe durante seu último ano de vida. Além disso, eles me lembram frequentemente da sensação de ter uma família e encontrar

acolhimento em um lar, oferecendo-me amor e afeto, mostrando preocupação comigo e representando o legado dos meus pais junto comigo.

Ao meu maior fã, meu exemplo e minha referência, meu pai Mauricio, deixo registrado a minha gratidão por ser seu filho, por ter uma presença paterna tão forte, alguém que era meu alicerce e sempre batalhou para que eu tivesse os melhores acessos, dentro das nossas possibilidades. Essa dissertação simboliza o título de mestre, mas carrega toda a história de educação acadêmica e familiar que meu pai me proporcionou, cada centavo depositado e cada orientação dada. Eu tive a grande sorte de ter um pai que se importava muito com o meu futuro, com o meu desenvolvimento e investia em mim para que eu pudesse alcançar as coisas que tenho alcançado. Felizmente ele pôde testemunhar a conclusão da minha graduação e entrada nesse programa de mestrado. Infelizmente ele foi vítima da COVID-19, no auge da pandemia e faleceu em 2021. Mas sei que se orgulharia dessa conquista, assim como se orgulhava de absolutamente tudo que eu fazia, deixando claro para qualquer conhecido (e até mesmo desconhecido) o quanto ele era feliz por ter um filho professor. Um dos motivos de eu ter resistido ao caos que minha vida se tornou desde sua partida e chegado até o fim desse curso é porque eu queria honrar a memória dele e de minha mãe. Felizmente consegui. Escrevo este parágrafo sentindo uma grande paz e uma forte emoção, como se ele estivesse alegre com tudo isso. Obrigado, pai. É por você. Te amo!

Por fim, mas enormemente importante, agradeço à minha mãezinha Mirian, que é minha grande musa, o meu grande amor e com quem eu aprendi as coisas mais lindas dessa vida. Junto ao meu pai, ela batalhou incessantemente para que eu tivesse acesso a tudo de melhor que ela podia me proporcionar. Desde nossos momentos de lazer, nos quais construímos momentos deliciosos juntos até o investimento em cursos, materiais e passeios culturais, minha mãe esteve presente, cuidando da minha Educação e fazendo com que eu chegasse à idade adulta com grandes conquistas. Tive a benção de ter uma mãe dedicada, zelosa, amorosa e carinhosa mas ao mesmo tempo firme e preocupada com as construções de valores e de um bom caráter. Infelizmente, minha mãe também partiu, em maio de 2022, pouco mais de um ano depois de meu pai. Nesse meio tempo, além de enfrentarmos juntos o luto de meu pai e nossa nova dinâmica devido à sua rotina de hemodiálise, nós pudemos construir nossas últimas memórias juntos, deixar claro o quão grande era nosso amor pelo outro e nos tornar ainda mais amigos do que já éramos. Lembrar de minha mãe é lembrar dos sentimentos mais singelos e bonitos que já senti. Ela, assim como meu pai, sempre se orgulhou de minha trajetória e não foi diferente quando entrei nesse programa de Mestrado. Ela me apoiou muito no primeiro ano, quando foi difícil lidar com a pandemia, o trabalho e o

mestrado. E ela me apoiou muito no segundo ano, quando esmoreci depois do falecimento do meu pai, sendo minha grande razão para continuar. Também concluo essa dissertação por ela, em homenagem à ela, para honrar a memória dela. Obrigado, mãezinha! Também é por você! Te amo!

Minha mãe e meu pai foram minhas principais motivações para provar para mim mesmo que eu conseguiria passar por cima dos meus traumas e angústias, reerguer-me e ser Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Afinal, eu sou filho de Mauricio e Mirian. Que sorte a minha! Obrigado a todos que participaram dessa jornada!

*“Quando você tem lutado por isso toda sua vida*

*Você tem trabalhado todo dia e noite*

*É assim que um super-herói aprende a voar*

*Todo dia, toda hora*

*Transforme a dor em poder”*

The Script

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”*

John Dewey

## RESUMO

Esta pesquisa possui como tema central o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Matemática, tendo o(a) Professor(a) Supervisor(a) – aquele(a) que recebe os estagiários e as estagiárias nas escolas da Educação Básica - como seu objeto. Para atingir os objetivos da pesquisa, foram realizadas duas entrevistas em profundidade com duas professoras que atuam no papel de Professoras Supervisoras de diferentes tipos de instituições de ensino da Educação Básica, que foram analisadas seguindo uma metodologia inspirada na Análise de Conteúdo. As entrevistas realizadas foram semiestruturadas e essas professoras estavam inseridas dentro do contexto da região metropolitana do Rio de Janeiro. O objetivo geral desta pesquisa é identificar autovisões e compreender as diferentes identidades docentes dessas Professoras Supervisoras, enquanto formadoras de professores de Matemática. Sendo assim, investigou-se a formação, a identidade profissional, os sentimentos dessas docentes (como angústias, preocupações e situações de sucesso) e a influência do tipo de escola na qual essas professoras atuam sobre essas questões. Este trabalho se justifica pela necessidade de se promover mais pesquisas tendo o(a) Professor(a) Supervisor(a) como objeto de estudo, já que são peças chaves para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado dos licenciandos e das licenciandas. Sendo assim, essa pesquisa pretende contribuir com a discussão relacionada ao Estágio Supervisionado sob o olhar dos Professores Supervisores e Professoras Supervisoras, buscando suas subjetividades e visões.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado em Matemática. Professor Supervisor. Formação de Professores. Saberes Docentes. Identidade Profissional de Professores.

## ABSTRACT

This research has as its central theme the Supervised Internship in Mathematics Degrees, with the Supervising Teacher – the one who receives interns in Basic Education schools – as its object. To achieve the research objectives, two in-depth interviews were carried out with teachers who work in the role of Supervising Teachers from different types of Basic Education institutions, which were analyzed following a methodology inspired by Content Analysis. These interviews were semi-structured and these teachers were inserted in the context of the metropolitan region of Rio de Janeiro. The general objective of this research is to identify self-views and understand the different teaching identities of these Supervising Teachers, as mathematics teacher trainers. Therefore, we investigate the training, professional identity, feelings of these teachers (such as anguish, concerns and situations of success) and the influence of the type of school in which these teachers work on those issues. This work is justified by the need to promote more research with the Supervising Professor as the object of study, as they are key players in the development of the Supervised Internship for graduates. Therefore, this research intends to contribute to the discussion related to the Supervised Internship from the perspective of Supervising Teachers, seeking their subjectivities and views.

**Keywords:** Supervised Internship in Mathematics. Supervisor Teacher. Teacher Education. Teaching Knowledge. Professional Identity of Teachers.



## **LISTA DE SIGLAS**

ABC - Academia Brasileira de Ciências

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAP - Colégio de Aplicação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECERJ - Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDERJ - Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEPAE - Centro de Pesquisa Aplicada à Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

Coluni - Colégio Universitário Geraldo Reis

EaD - Educação à Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EDU - Faculdade de Educação da UERJ

ERE - Ensino Remoto Emergencial

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

IME - Instituto de Matemática e Estatística

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

IP - Identidade Profissional

PEM - Professores que ensinam Matemática

PEMAT - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SECTI - Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(UNI)SUAM - Centro Universitário Augusto Motta

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
1.1 Motivação e contextualização	19
1.2 Problema de Pesquisa	21
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>27</b>
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>32</b>
<b>4. ENTREVISTAS</b>	<b>36</b>
4.1 Entrevista 1 - Marília	36
4.2 Entrevista 2 - Eliza	57
<b>5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b>	<b>98</b>
5.1 A Análise de Conteúdo: uma inspiração para a metodologia de análise	98
5.2 Meta-categoria I: Aspectos Formativos da Construção Docente	102
5.3 Meta-Categoria II: Fluxos Emocionais na Supervisão	107
5.4 Meta-categoria III: Trabalho, visão e transformação	111
5.5 Meta-categoria IV: Diálogos Formativos na Supervisão	115
5.6 Meta-categoria V: Influências da Escola Campo na Ação Docente	120
5.7 Meta-categoria VI: Pontes Institucionais entre Escola e Universidade	125
5.8. Meta-categoria VII: O Estágio na Formação Docente	130
5.9. Meta-categoria VIII: O Duo Teoria-Prática	133
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>137</b>
<b>7. REFERÊNCIAS</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>147</b>
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	147
APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	149
APÊNDICE III - FUNÇÃO VIDA - UMA HOMENAGEM PARA O MEU PAI	151

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Motivação e contextualização

Concluí<sup>1</sup> minha licenciatura em Matemática na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no *campus* Maracanã, no ano de 2018. Lá, tive em meu currículo sete disciplinas de Estágio Supervisionado, de acordo com o fluxograma destinado a esse curso, nesse *campus*. Dessas sete, uma era oferecida pela Faculdade de Educação (EDU), três pelo Instituto de Matemática e Estatística (IME) e três pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ).

A disciplina da EDU era chamada de *Didática/Estágio Supervisionado* e seu propósito era a observação do cotidiano escolar; as três disciplinas do IME se dividiam, sendo chamadas de *Estágios Supervisionados de Matemática I, II e III* e seus propósitos eram as observações de aulas em turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), respectivamente; já as três disciplinas do CAp/UERJ eram chamadas de *Estágios Supervisionados em Matemática I, II e III*, cujo objetivo era o acompanhamento de turmas Ensino Fundamental e Médio (juntos), Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

Enquanto os Estágios comandados pela Faculdade de Educação e pelo IME não restringiam os licenciandos em que tipo de escola - seja privada ou pública - eles deveriam exercer seus estágios (a única restrição era de que essas escolas deveriam ter convênio com a UERJ), os Estágios administrados pelo Instituto de Aplicação exigiam que eles fossem realizados única e exclusivamente no Colégio de Aplicação da UERJ.

Analisando minha experiência pessoal, uma das coisas que sempre me chamou atenção é que a dinâmica realizada nos Estágios Supervisionados desenvolvidos no CAp/UERJ me parecia mais formativa do que a que era realizada nos outros, ou seja, impactava de forma mais significativa a minha formação. Isso era justificado, a meu ver, pela articulação direta entre o colégio e a universidade, coisa que não acontecia nos outros quatro estágios dos outros institutos.

---

<sup>1</sup> Nesta seção, a presença de verbos conjugados em primeira pessoa se justifica devido ao autor estar relatando como sua trajetória se conecta ao tema geral de sua pesquisa, deixando claro para o leitor de onde partiu a motivação dele para pesquisar tal assunto.

Minha perspectiva era calcada no fato de que, no modelo que vivenciei na UERJ, nos Estágios realizados em escolas convencionais, geralmente as atividades baseavam-se em apenas observar aulas e/ou o cotidiano escolar, com altas possibilidades de flexibilização de horários e turmas, o que não gerava regularidade na observação. Em muitos contextos, essas atividades são essenciais durante o Estágio de um licenciando, porém não são as únicas possibilidades existentes. Por outro lado, nos Estágios realizados no CAP/UERJ além do acompanhamento e observação de aula de turmas fixas, atividades como regência, auxílio aos alunos, correção de atividades, preparo de material e criação de gabaritos também eram possibilidades.

Além dos aspectos mencionados acima, seja em colégios convencionais ou no espaço privilegiado do CAP/UERJ, para mim, era notória a importância de uma figura: o (a) *Professor(a) Supervisor(a)*. Isso vai ao encontro do que pontuam Pimenta e Lima (2017, p. 107), pois entre vários outros aspectos a serem considerados no Estágio Supervisionado, segundo as autoras, “também se pode considerar a importância da participação de professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo, no qual se assumem também a função de ‘supervisores’”.

O(a) Professor(a) Supervisor(a) de Estágio é o (a) responsável por delimitar atividades aos estagiários; é “o professor da escola que recebe os licenciandos na sala de aula” (Gonçalves Junior, 2016, p. 36). Portanto, ele tem um papel fundamental para que o estagiário tenha espaço e acesso a atividades realmente formativas, uma vez que o(a) Professor(a) Supervisor(a) além de ser o professor regente da(s) turma(s) em que o licenciando faz seu Estágio, estabelece questões como data de regência, conteúdos a serem seguidos, avaliações, entre outras.

Devido às exigências pedidas aos estagiários no CAP/UERJ, a participação do/da Professor(a) Supervisor(a) é consideravelmente ativa no desenvolvimento dos alunos. Além disso, os(as) Professores(as) Orientadores(as) na licenciatura são sempre os(as) Professores(as) Supervisores(as) do CAP/UERJ. Um Professor Orientador é aquele que ministra as aulas de Estágio Supervisionado na Universidade. Portanto, no CAP/UERJ é possível que o mesmo professor que orienta os alunos nas aulas da graduação seja o professor que supervisiona os estagiários no colégio.

Esse tipo de dinâmica proporcionada por este Instituto origina um Estágio bem definido, com tarefas múltiplas para os estagiários e torna a experiência mais significativa para os licenciandos. Isso vai ao encontro do que Silva (2019) evidenciou:

“escolas-campo mais preparadas para o acolhimento, estágios com melhor acompanhamento, estágios que realizem observação, coparticipação e regência e nos quais as relações afetivas e profissionais entre o professor-supervisor e o estagiário são mais profundas deixam marcas mais presentes no trabalho dos professores recém-egressos e influenciam diretamente em sua atuação docente atual.” (SILVA, 2019, p. 124)

Sendo assim, o objeto de estudo dessa pesquisa é o(a) Professor(a) Supervisor(a) no Estágio Supervisionado de licenciandos de Matemática, buscando identificar diferentes perfis desses profissionais, analisando se eles recebem alguma formação específica para lidar com licenciandos, se se enxergam como formadores de professores e buscando entender suas percepções e angústias perante o Estágio Supervisionado.

## 1.2 Problema de Pesquisa

No que diz respeito à legislação brasileira, a Resolução CNE/CP<sup>2</sup> n. 2/2015 (Brasil, 2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério na Educação Básica. No 1º parágrafo, do artigo 13, no capítulo V, fica definido que em qualquer curso de formação inicial de professores (primeira licenciatura), são necessárias “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (*idem*, 2015). Além disso, no 3º parágrafo deste mesmo artigo e capítulo, define-se como premissa para o Estágio Supervisionado a articulação concomitante entre teoria e prática (*ibidem*, 2015).

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

“componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas,

---

<sup>2</sup> CNE/CP é a sigla para o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE)

inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula” (Brasil, 2024, p. 11).

A quantidade mínima de horas dedicadas ao Estágio (quatrocentas) foi mantida nas três legislações, mas ocorreram alterações em sua distribuição ao longo do curso, devendo “ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso” (Brasil, 2024, p. 13). Também se alterou o caráter do Estágio, saindo do espaço em que ocorre a prática, fora da universidade, passando a ter centralidade na formação, devendo “estar claramente articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino e estabelecer focos claros para cada um dos semestres letivos” (p. 13). Além disso, a legislação preconiza que deve ser “garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (p. 14).

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

Contudo, o Estágio Supervisionado depende dos indivíduos envolvidos nesse processo para ser desenvolvido, não podendo apenas ficar num campo de discussão legislativa ou apenas no campo de discussão sobre o componente curricular da universidade, embora essas discussões sejam altamente importantes. É igualmente importante que se discuta e se pesquise a relevância, as particularidades e as dinâmicas entre as relações sobre os agentes que fazem parte do Estágio. E quando os holofotes se voltam para o(a) Professor(a) Supervisor(a), percebe-se que ainda há um vasto caminho de discussão para ser trilhado e que há uma carência de pesquisas tendo ele como objeto de pesquisa, como será discutido a seguir.

O mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática, feito por Crecci, Nacarato e Fiorentini (2017), analisou a produção acadêmica na área publicada desde o ano de 2001 até 2012. Dentre os diversos temas identificados pelo mapeamento, estava o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática. A partir desta obra, Lopes *et al* (2017) criaram um artigo cujo objetivo geral era “mapear, descrever e analisar pesquisas voltadas ao Estágio Curricular Supervisionado, no que tange aos seus objetivos, principais resultados e conclusões.” (Lopes *et al*, p. 17)

Isso posto, Lopes *et al* (2017, p. 4) identificaram que, das 858 dissertações e teses (mapeadas por Crecci, Nacarato e Fiorentini (2017)) e relacionadas ao professor que ensina Matemática em programas de pós-graduação *stricto sensu* da CAPES<sup>3</sup>, produzidas de 2001 a 2012), 208 estavam relacionadas à formação inicial no contexto da Licenciatura em Matemática. Dessas, 53 tinham foco na formação didático-pedagógica do licenciando. Entre essas 53, apenas 20 se debruçavam sobre o Estágio Supervisionado na formação do/da professor(a) de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ainda em Lopes *et al* (2017), percebeu-se que em grande parte dessas pesquisas, o foco do Estágio Supervisionado está nessa disciplina como componente curricular, na formação dos licenciandos e nos efeitos sobre o ensino e a aprendizagem. Contudo, segundo o mapeamento, até 2012, houve poucas pesquisas sobre especificidades e questões concernentes aos(as) Professores(as) Supervisores(as) de Estágios Supervisionados nas Licenciaturas em Matemática. Desde 2012, último ano considerado pelo mapeamento, mais pesquisas na área se desenvolveram como é o caso de Gonçalves Junior (2016) e Silva (2019), mais ainda assim, sente-se a necessidade de investigar a questão do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática aos olhos do (da) Professor(a) Supervisor(a), gerando questionamentos como os explicitados abaixo:

Professores Supervisores e Professoras Supervisoras se enxergam como formadores e formadoras de professores? O tipo de instituição na qual eles/elas trabalham torna mais provável que eles/elas se sintam de tal forma e se sintam mais confortáveis e preparados para receber estagiários? Eles/elas recebem algum tipo de formação específica? Quais são os saberes que alguns desses professores e professoras construíram durante a supervisão?

Dessa forma, as perguntas acima são motivadoras para a investigação desta pesquisa, buscando-se aprofundar as reflexões sobre as mesmas.

Dado este panorama, neste trabalho, deseja-se entender se a experiência com a supervisão de Estágio tem influência na autovisão dos Professores Supervisores e das Professoras Supervisoras enquanto formadores de professores e professoras de Matemática. Também deseja-se compreender nesta pesquisa se o tipo de escola campo influencia a autopercepção desses profissionais, isto é, se o tipo de colégio em que atuam exerce um papel fundamental na percepção da importância desses Professores Supervisores e Professoras Supervisoras na formação dos licenciandos.

---

<sup>3</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Também deseja-se investigar se há alguma relação entre a tradição (ou a falta dela) de receber estagiários nas escolas faz (ou não) com que Professores Supervisores e Professoras Supervisoras se sintam mais confortáveis, seguros e preparados para lidar com os estagiários recebidos.

Silva (2019) faz uma análise dos impactos do Estágio Supervisionado na prática docente de professores recém-egressos de cursos de licenciatura em Matemática e constata que a experiência como estagiário “influencia frequentemente a prática dos recém-egressos, a partir das memórias, relações e afetos construídos durante o estágio.” (Silva, 2019, p. 124). Além disso, constatou-se nessa pesquisa que escolas-campo com mais tradição no recebimento de estagiários tendem a ser mais marcantes e a influenciar positivamente a prática docente do recém-egresso do curso de licenciatura em Matemática.

Dessa maneira, essa pesquisa nos instiga a investigar o outro lado: como é a experiência de Estágio para o(a) Professor(a) Supervisor(a)? Como o tipo de escola na qual ele/ela atua interfere nas suas práticas? Quais são os sentimentos que esse/essa professor(a) possui ao supervisionar licenciandos em Matemática?

Gonçalves Junior (2016), que descreve narrativas de suas próprias experiências como Professor Supervisor de licenciandos em Matemática no Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás, compartilha diversas questões emocionais envolvidas no papel do Professor Supervisor, como quando fala sobre o desconforto que ao ser observado pela primeira vez, da pressão que sentia ao ser visto como exemplo de futuros professores e inseguranças sobre o que os estagiários anotavam em seus relatórios (Gonçalves Junior, 2016, p. 147 e 148).

Embora esta última referência seja um exemplo de pesquisa na qual o Professor Supervisor é o objeto de pesquisa, este é um exemplo menos frequente. Por isso, na área de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática, acreditamos que o investimento na pesquisa com foco nos Professores Supervisores e Professoras Supervisoras de Estágio Supervisionado possa ajudar a desenvolver reflexões na formação de professores, com impactos relevantes.

Desta maneira, esta pesquisa se justifica na necessidade de procurar entender as necessidades, formações e experiências desses profissionais, essenciais para que o Estágio Supervisionado aconteça. Portanto, esta dissertação visa contribuir para a pesquisa sobre o (a) Professor(a) Supervisor(a), agregando à área e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEMAT/UFRJ).



Como objetivos gerais desta pesquisa, inclui-se identificar as autovisões e compreender diferentes identidades docentes dos/das Professores(as) Supervisores(as), enquanto formadores de professores de matemática.

Como objetivos específicos, deseja-se identificar se Professores Supervisores possuem alguma formação que os prepare para receber estagiários. Também deseja-se ouvir angústias, inseguranças e situações de sucesso nas experiências de Professores Supervisores e Professoras Supervisoras nas licenciaturas em Matemática e construir relatos a partir dessa escuta. Além disso, pretende-se compreender as identidades profissionais dos/das Professores(as) Supervisores(as) de Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Matemática enquanto formadores de professores. Por fim, investiga-se descobrir se há influência do tipo de escola em que o(a) Professor(a) Supervisor(a) trabalha sobre suas percepções em relação ao Estágio Supervisionado em Matemática e em relação com os estagiários.

Dado esse panorama, essa dissertação está dividida em sete capítulos. O primeiro consiste na introdução feita até aqui. O segundo capítulo destina-se a discorrer sobre a fundamentação teórica que ajudou a dar base a essa pesquisa. O terceiro capítulo é sobre a metodologia utilizada tanto para a obtenção dos dados deste trabalho quanto para a análise desses dados. No quarto capítulo, as entrevistas realizadas são expostas, fazendo com que o leitor tenha contato com o conteúdo presente nelas de acordo com o roteiro semiestruturado, havendo algumas falas destacadas e conexões com a literatura de referência. No quinto capítulo, as entrevistas são analisadas de forma mais profunda, catalogadas em oito meta-categorias sobre diferentes âmbitos abordados, destacando-se similaridades e contrastes entre as experiências das entrevistadas e articulando o material das entrevistas com o referencial teórico. O penúltimo capítulo traz as considerações finais a partir do desenvolvimento do que foi mostrado por todo o trabalho até então. Por fim, o último capítulo traz a lista de referências utilizadas para construir toda essa dissertação.

Além disso, posteriormente, há três arquivos como apêndice: o primeiro apresenta o roteiro de perguntas para a realização das entrevistas semiestruturadas; o segundo traz o Termo de Consentimento Lido e Esclarecido, que garante a confidencialidade das identidades das entrevistadas; e o último é um texto escrito pelo autor da pesquisa em homenagem a seu pai, falecido em 2021 devido à pandemia de coronavírus, durante a produção dessa dissertação.

Esse último apêndice não está conectado à pesquisa em si, porém é um texto poético, muito pessoal e sensível. Ao mesmo tempo está cheio de comparações e metáforas atreladas a conceitos matemáticos, utilizado como ferramenta de avaliação de uma das disciplinas desse

curso de mestrado e, portanto, o autor não poderia deixar de publicá-lo em sua dissertação que simboliza o fechamento deste período. Esse texto é muito especial e importante para o autor, pois reflete muitos sentimentos gerados desde a criação do texto até o fim do mestrado, então seria de uma felicidade e de uma honra extrema se o leitor pudesse se dedicar à leitura do texto exposto no apêndice III.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Do ponto de vista da Didática, Pimenta e Lima (2017) traçam um panorama geral da pesquisa em Estágio Supervisionado no Brasil, estabelecendo visões sobre o Estágio como campo do conhecimento, trazendo diferentes concepções sobre a área, explorando questões como a relação entre o *Estágio* e *Construção da Identidade Profissional Docente* e a legislação que norteia as questões do campo. As autoras abordam também o papel do Estágio na formação inicial e na formação continuada de professores, discorrem sobre as novas demandas da área e apresentam avanços teóricos e práticos desta área. Uma premissa defendida por todo o trabalho das autoras é a articulação entre teoria e prática, constituindo-se juntas uma *práxis docente* (p. 38).

Nesse sentido, Teixeira e Cyrino (2015) investigaram a influência da orientação<sup>4</sup> de Estágio sobre os licenciandos de Matemática, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da identidade profissional desses professores e dessas professoras em formação inicial, elencando aspectos que são importantes para o autorreconhecimento desses estagiários enquanto docentes.

“A partir da Orientação de Estágio, alguns dos futuros professores revelaram a mobilização/desenvolvimento dos seguintes elementos relacionados à identidade profissional docente: crenças a respeito do planejamento de aulas; apropriação do valor teórico da profissão; o despertar de um senso crítico no planejamento de aulas; abertura para o trabalho com os pares; o desenvolvimento de uma atitude de pesquisa; e capacidade de refletir antes da experiência” (Teixeira e Cyrino, 2015, p. 669).

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma identidade profissional, Rodrigues e Cyrino (2023), investigaram ações no Estágio Supervisionado em Matemática que mobilizaram diferentes características associadas às emoções, ao compromisso moral e ao compromisso político como inerentes ao movimento de constituição da identidade profissional docente de professores que ensinam Matemática.

As emoções, o compromisso moral e o compromisso político, ao serem mobilizados, articulam-se também a outras dimensões do movimento de constituição da IP<sup>5</sup>. Por exemplo, quando os futuros professores apresentavam reflexões relacionadas à dimensão emocional, estavam do mesmo modo desvelando

---

<sup>4</sup> Feita pelos Professores Orientadores, regentes da disciplina de Estágio Supervisionado na universidade.

<sup>5</sup> IP é sigla para identidade profissional em Rodrigues e Cyrino (2023, p. 2).

características da autoimagem e da autoestima como professor. Quando manifestavam reflexões relacionadas ao compromisso moral, apresentavam suas crenças e conhecimentos sobre o que consideravam correto para o ensino de Matemática. Quando manifestavam reflexões relacionadas ao compromisso político, mobilizavam a busca do sentido de agência diante de situações de vulnerabilidade. Autoimagem, autoestima, crenças, conhecimentos, experiências de vulnerabilidade e busca do sentido de agência são dimensões constituintes e indissociáveis do movimento de constituição da IP de PEM<sup>6</sup> (Rodrigues e Cyrino, 2023, p. 18).

É importante ressaltar que por *identidade profissional*, *identidade docente* ou ainda *identidade profissional docente* e até mesmo somente *identidade* nesta pesquisa, entende-se a forma como as entrevistadas se enxergam enquanto professoras, especialmente no papel de Professoras Supervisoras. Isso implica na visão que elas possuem de si próprias numa perspectiva filosófica, ideológica, pedagógica e política enquanto professoras de Matemática da Educação Básica e que atuam na supervisão de Estágio. Isso passa pela autopercepção delas enquanto formadoras de novos professores e pelas práticas que possuem em sua atuação.

Também é importante deixar claro que não se fala de *identidade* nesta pesquisa como algo essencializado, isto é, algo pronto e posto que tem que se alcançar. Deixando mais claro, o termo *identidade* está relacionado neste trabalho a como as professoras entrevistadas se sentem, se enxergam e pensam. *Identidade* aqui não tem nada a ver com alguma ideia posta e com características específicas do que se espera de um(a) Professor(a) Supervisor(a); pelo contrário, esta palavra carrega consigo durante essa dissertação um sentido único e subjetivo para as docentes entrevistadas e que diz respeito às percepções de cada uma delas.

Voltando a Pimenta e Lima (2017), as autoras também trazem a noção do Estágio como pesquisa (Pimenta e Lima, 2017, p. 39), na tentativa de romper a dicotomia entre teoria e prática. Isso vai ao encontro do conceito de *conhecimento-da-prática*, conceituado por Cochran-Smith e Lytle (1999). Estendendo esse conceito para a formação inicial de professores, esse tipo de conhecimento surge da premissa que o professor (no caso, tanto o(a) Professor(a) Supervisor(a) quanto o(a) estagiário(a), professor(a) em formação), ao ter uma perspectiva crítica da sua sala de aula, pode produzir e criar conhecimentos teóricos a partir da reflexão de sua prática.

As potencialidades dessa articulação entre teoria e prática podem ser propiciadas por meio da interação entre ambientes profissionais, universitários e escolares, como propõe Nóvoa (2019, p. 7). O autor defende que a formação de professores não pode estar desconectada da profissão docente e que a troca entre pares é fundamental, principalmente de

---

<sup>6</sup> PEM é sigla para professores que ensinam Matemática (Rodrigues e Cyrino, 2023, p. 2).

professores mais experientes com professores mais jovens. É importante enxergar os professores do Ensino Básico como parte valiosa do processo de formação dos licenciandos. O autor fala de devolver a formação de professores aos professores, para que ela seja “construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (Nóvoa, 2009, p. 9).

Esta concepção vai ao encontro de Tardif, Lessard e Lahey (1991), ao discorrerem sobre os diversos *saberes docentes*. Segundo os autores, os *saberes docentes* podem ser agrupados em quatro grupos:

a) Os *saberes da formação profissional* (aqueles que são aprendidos pela formação teórica em cursos normais e de cursos superiores ligados às ciências da Educação e de formação pedagógica);

b) Os *saberes da disciplina* (que consistem em saberes teóricos específicos da disciplina que cada professor leciona, aprendido nos cursos de licenciatura. No contexto deste trabalho, seriam os cursos de cálculo, álgebra e álgebra linear, por exemplo, nos cursos de Matemática);

c) Os *saberes curriculares* (que consistem, por exemplo, no currículo, no cronograma, no conteúdo e nos métodos que o professor usa para trabalhar os tópicos de sua disciplina com suas turmas);

d) Os *saberes da experiência* (que serão melhor abordados e explicados nesta pesquisa, mas consistem basicamente nos saberes adquiridos pela vivência dos professores, com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos para o seu meio e que personalizam o trabalho de cada docente).

Esses autores destacam como os *saberes da experiência* têm alto potencial formativo devido à troca de experiências entre profissionais com anos de profissão e aqueles recém-formados. Desse modo, é possível articular esta ideia ao papel de formador que Professores(as) Supervisores(as) detêm em relação a seus estagiários. Além disso, durante a supervisão, esses professores se dão conta de seus próprios saberes de forma mais consciente. De fato,

“As relações dos jovens professore(a)s com o(a)s professore(a)s mais experientes, colegas com os quais trabalham no dia-a-dia ou que encontram no quadro de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de iniciantes na carreira, tudo isso constituem situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Nessas situações, o(a)s professore(a)s são levados a tomar consciência de seus próprios saberes de experiência, na medida em

que devem transmiti-los, logo objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um agente da prática, mas também um formador.” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p. 230)

Isso pode ser conectado ao trabalho de Silva (2019) que, ao analisar as influências do Estágio Supervisionado na visão de professores de Matemática recém-egressos do curso de licenciatura, com no máximo três anos de graduação, estabelece relações entre as práticas desses professores recém-formados com suas vivências no Estágio Supervisionado. Questões sobre como o tipo de escola-campo na qual eles realizaram o estágio e proximidade com o(a) Professor(a) Supervisor(a) influenciaram/influenciam a prática desses egressos foram conclusões importantes às quais essa pesquisa chegou.

Outro trabalho na área - e que se aproxima da ideia do/da Professor(a) Supervisor(a) como formador de professores - é o conjunto de narrativas trazidas por Gonçalves Junior (2016), nas quais ele conta, de forma poética, suas vivências como Professor Supervisor de estagiários da licenciatura em Matemática no Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). No livro o autor compartilha suas emoções, suas vivências e sua relação com seus estagiários.

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

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

Corroborando com os autores acima, o grande educador Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (Freire, 1996) pontua sobre a importância de se estimular a criticidade sobre a prática docente e teorizar sobre ela, sendo de extrema valia para um educador em formação refletir em conjunto com os professores que participam da sua formação sobre essa prática, até para que não achem que determinados conhecimentos são adquiridos sem método, reflexão e estudos.

“é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. (Freire, 1996, p. 21)

A partir desse arcabouço teórico, foi desenhada toda a construção metodológica desta pesquisa. Além disso, ele compõe o referencial utilizado para a análise das entrevistas que foram realizadas para o desenvolvimento desta dissertação, possibilitando articulações, discussões, contrastes e aproximações entre os relatos presentes nas entrevistas e as produções criadas pelos autores e autoras supracitados.

Desta maneira, o atual capítulo se propôs apenas a introduzir os principais autores utilizados na construção desta dissertação e dar um breve panorama para o leitor sobre a literatura utilizada para a discussão das próximas seções. Nos capítulos a seguir, as pesquisas trazidas até então serão ferramentas de análise das entrevistas realizadas, fazendo com que haja um diálogo entre os autores deste referencial e os dados extraídos das entrevistas. O capítulo a seguir aborda justamente o caminho metodológico utilizado na obtenção dos dados da pesquisa e na análise deles.

### 3. METODOLOGIA

Uma das principais características deste trabalho é ouvir os Professores Supervisores e Professoras Supervisoras de Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Matemática e, a partir dessa escuta, contar os relatos desses profissionais, além de fazer análises e inferências a partir de suas falas. Para escutar o que esses docentes tinham a dizer, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade com cada uma das entrevistadas. Sendo assim, esta pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que, como afirmam Rodrigues, de Oliveira e dos Santos (2021) “pesquisas qualitativas aspiram a captação do fenômeno a partir do entorno social, perante as perspectivas e envolvimento das pessoas nesse meio, pois a construção da pesquisa é produzida por meio das percepções dos sujeitos que dela participam” (p. 157).

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foram feitas *entrevistas em profundidade* com duas professoras que têm atuado como Professoras Supervisoras de licenciandos em Matemática, uma vez que esse tipo de entrevista é uma

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

Além disso, Duarte (2005) também ressalta que *entrevistas em profundidade* podem ser positivamente surpreendentes para o pesquisador, porque são experiências que podem despertar interesse nos indivíduos entrevistados, já que raramente as pessoas percebem que “têm oportunidade de falar abertamente e de maneira sistematizada sobre suas experiências, opiniões e percepções e tendem a ser cooperativas [...], se percebem que as perguntas são bem fundamentadas, desafiadoras e oferecem a possibilidade de refletir sobre o assunto” (Duarte, 2005, p. 7).

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



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

Em suma, foram feitas duas entrevistas em profundidade e de caráter semiestruturado, tendo como público-alvo professores e professoras de Matemática da Educação Básica que já atuaram como Professores Supervisores e Professoras Supervisoras de licenciandos na disciplina. Desta maneira, foram entrevistadas duas professoras que atuam em escolas da Educação Básica da região metropolitana do Rio de Janeiro e que já receberam estagiários em suas aulas.

O método de análise dessas entrevistas foi inspirado nos preceitos da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Segundo Silva e Fossá (2015),

“A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros”. (Silva e Fossá, 2015, p. 2)

Como fruto dessa análise, foram traçados os perfis das entrevistadas, considerando suas características pessoais e profissionais, estabelecendo conexões entre a identidade profissional dessas professoras com questões como seus locais de trabalho, formação e sentimentos.

Para a confecção das entrevistas semiestruturadas, foi criado um roteiro de entrevistas - disponível no Apêndice I - contendo vinte perguntas, agrupadas em nove blocos de perguntas. O primeiro bloco consiste em uma apresentação inicial breve, na qual cada entrevistada disse seu nome e o(s) local(is) de trabalho em que atuava. O segundo bloco, composto por três perguntas, diz respeito à identidade, formação e experiência profissional dessas docentes. O terceiro bloco, com apenas uma pergunta, destina-se à descrição da escola em que atuavam e que serviam como campo de Estágio Supervisionado. O quarto bloco,

composto por duas perguntas, traz questionamentos sobre as experiências com o Estágio Supervisionado das entrevistadas (seja como docente e atuando como Professores(as) Supervisores(as); seja como alunas enquanto cursavam suas licenciaturas).

O quinto bloco, com três perguntas, está relacionado aos sentimentos dessas docentes enquanto Professoras Supervisoras, como suas angústias, incômodos e momentos que os marcaram positiva ou negativamente enquanto se encontravam nesse lugar. O sexto bloco, constituído de duas perguntas, preocupa-se com os saberes adquiridos pelas docentes durante a supervisão de Estágio e as trocas com seus estagiários. Com duas perguntas, o sétimo bloco destina-se a entender a estrutura da escola em que essas docentes atuam enquanto um espaço que recebe estagiários, com o objetivo de verificar se há espaços de discussão sobre o Estágio nestes colégios e como a instituição lida com esse componente curricular da licenciatura.

O oitavo bloco de perguntas, com três delas, objetiva-se a entender como essas professoras enxergam seus papéis na formação dos estagiários, assim como elas enxergam o Estágio na sua própria formação. O nono e último bloco contém três perguntas, relacionadas à identidade profissional dessas docentes enquanto formadoras de professores e qual o grau de importância que elas dão ao Estágio durante a graduação de um licenciando em Matemática.

Devido à pandemia da COVID-19, todas as entrevistas foram realizadas virtualmente, por meio da plataforma *zoom*. Para o registro de dados desta pesquisa, as entrevistas foram gravadas pelos recursos disponíveis na plataforma supracitada. Uma vez realizadas, as entrevistas foram transcritas para a análise.

As duas professoras entrevistadas atuam como docentes em escolas de Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Para os objetivos da pesquisa, a escolha dos possíveis entrevistados e entrevistadas não restringiu se os docentes deveriam lecionar em colégios privados ou públicos e também não se limitou se os professores e as professoras de colégios públicos deveriam ser de instituições municipais, estaduais ou federais. Isso ocorreu pois entende-se que seria interessante ter diferentes visões sobre o Estágio, de docentes que trabalham nos mais diversos tipos de instituições presentes no Rio de Janeiro.

Por motivos de ética e segurança, as entrevistadas terão suas identidades preservadas ao longo deste trabalho, garantida pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II). Todas as entrevistas são iniciadas com uma apresentação breve do entrevistador (que é o autor desta pesquisa), na qual ele diz do que a pesquisa se trata e pede para que a entrevistada diga brevemente seu nome completo, local onde trabalha e que

autoriza a gravação. Porém, mais uma vez, essas informações são de acesso apenas para o autor do trabalho, seu orientador e as respectivas entrevistadas.

## 4. ENTREVISTAS

### 4.1 Entrevista 1 - Marília

A primeira entrevistada receberá um nome fictício de Marília<sup>7</sup>. Sua entrevista foi realizada em 30 de janeiro de 2021 e durou cerca de uma hora e quinze minutos. Marília é professora em uma escola federal localizada na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. Contudo, também atuou durante muitos anos em uma escola privada da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, na qual trabalhou até se aposentar.

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

No que diz respeito ao Estágio Supervisionado, Marília acredita que sua graduação não a preparou suficientemente para lidar com o papel de Professora Supervisora. Segundo a entrevistada, ela cursou sua licenciatura quando o esquema 3 + 1 já não estava mais em vigor. No sistema 3+1, os três primeiros anos da licenciatura referiam-se às disciplinas de conteúdo específico (no caso de Marília, conteúdo matemático), enquanto o quarto e último ano era direcionado apenas às matérias pedagógicas. Segundo Moreira (2012),

“ensinar era visto, essencialmente, como transmitir o conhecimento do professor para o aluno. E aprender era, basicamente, receber essa transmissão sem muitos

---

<sup>7</sup> A princípio, o nome escolhido para essa entrevistada havia sido *Fernanda* e foi utilizado no texto para a qualificação dessa pesquisa. Porém, a escolha desse nome tinha sido aleatória, e decidiu-se trocá-lo por *Marília* em homenagem a uma das três primeiras mulheres matemáticas a concluir um curso de doutorado no Brasil, a matemática gaúcha Marília Peixoto Chaves (1921-1961). Marília foi a primeira mulher brasileira a ingressar como membro associado na Academia Brasileira de Ciências (ABC), em 1951, e a segunda da história da ABC, sendo apenas posterior à ilustre física e química Marie Curie, que entrou na ABC na categoria de associada estrangeira (Academia Brasileira de Ciências, 2022). Disponível em <<https://www.abc.org.br/membro/marilia-chaves-peixoto/>> Acesso em 14 de julho de 2024)

ruídos. A estrutura 3+1 é perfeitamente consistente com essa visão: o futuro professor, no processo de obter o licenciamento para ensinar, passa por uma primeira etapa de aprender o conteúdo (3 anos de matemática) e depois por uma etapa de aprender a transmitir (1 ano de didática). A lógica subjacente é que o bom professor precisa, antes de tudo, deter o conhecimento. Mas isso não basta, há professores que sabem muito, mas não sabem transmitir. É preciso, também, saber ensinar.” (Moreira, 2012, p. 1-2)

Contudo, mesmo não tendo se formado nos moldes do sistema 3+1, a entrevistada também relatou que sua graduação também não se parecia com os moldes dos cursos atuais. Segundo ela, hoje grande parte das licenciaturas em Matemática são o amálgama das duas coisas: os conteúdos matemáticos e pedagógicos são dissolvidos de forma mais igualitária ao longo do curso. Um exemplo disso é a própria disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, que, segundo a legislação mais recente (Brasil, 2024), o Estágio deve ter sua carga diluída ao longo de toda a licenciatura e já com início nos primeiros semestres. A entrevistada relata que durante sua graduação, havia as matérias ditas de Matemática pura e as ditas matérias da Educação. Nas disciplinas de Matemática pura, Marília menciona que não viu absolutamente nada que fosse aplicável ao que ela iria ensinar em sala de aula; não havia nenhuma conexão entre essas disciplinas vistas por ela no Ensino Superior com o que ela lecionaria posteriormente na Matemática escolar.

Além das disciplinas de Matemática pura, Marília relata que fez uma sequência de cinco disciplinas: Fundamentos Gerais, Leis, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Estágio Supervisionado. A entrevistada fala que mesmo tendo tido um professor muito bom na disciplina de Estágio Supervisionado, havia poucos encontros com ele na universidade e não havia uma reflexão sobre o Estágio que ela estava fazendo ou o lugar onde ela estava trabalhando durante as aulas desse professor.

Marília disse que primeiro fez a Prática de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II e, posteriormente, no Ensino Médio. A entrevistada conta que quando começou a realizar a Prática de Estágio Supervisionado no Ensino Médio, ela já trabalhava formalmente como professora. Isso era possível, porque na época, permitia-se que um licenciando tirasse uma licença provisória depois que concluísse metade do curso - o que não existe mais hoje em dia. Sendo assim, tendo começado a licenciatura no ano de 1986, a entrevistada já lecionava formalmente como professora em 1988, mesmo que ainda não formada. Portanto, enquanto estudante de graduação, a entrevistada assistia às aulas durante o turno matutino, enquanto lecionava em uma escola privada à noite.

Logo, como já mencionado, ao fazer a Prática de Estágio Supervisionado no segmento que equivalia ao atual Ensino Médio, Marília já era professora efetiva em um colégio. Como

trabalhava lá, Marília realizou seu Estágio neste mesmo colégio. A Prática de Estágio Supervisionado ao que equivalia o Ensino Fundamental II foi feita no Colégio Teresiano, que é o Colégio de Aplicação da PUC-Rio. Marília afirma que gostou muito desse primeiro Estágio, já que a professora que ela acompanhava já tinha a visão de que os alunos deveriam ser protagonistas da construção de seus próprios conhecimentos e as aulas não se limitavam apenas ao quadro e ao giz, e, por isso, ela devia também preparar atividades mais interativas para os alunos do colégio, o que ela considerou uma novidade na época. Isso contrasta com o que ela relata quanto à sua Prática de Estágio Supervisionado no Ensino Médio; segundo ela, neste segundo Estágio, era algo mais engessado, reduzido à quadro e com foco no conteúdo.

Como ela não tinha um ambiente de reflexões na universidade sobre o que estava sendo praticado no Estágio Supervisionado, a entrevistada indica que não só o Estágio não a preparou para a vida de professora como não a preparou para ser uma Professora Supervisora de estagiários posteriormente. Todavia, Marília entende que muito disso se deve pelo fato de sua licenciatura ter sido finalizada há mais de trinta anos. Atualmente, ela percebe que há um movimento de mudança; ela percebe que o Professor Orientador de Estágio possui um papel de se preocupar mais com as vivências e experiências dos estagiários em suas respectivas escolas.

Segundo sua percepção, esse movimento de mudança da universidade em relação ao Estágio Supervisionado aconteceu ao longo do tempo, e a entrevistada relata que algo semelhante aconteceu com ela. Ela afirma que recebeu diversos estagiários ao longo do tempo que foi professora na escola privada e, desde que começou a trabalhar na escola federal que atua até hoje, sempre recebeu estagiários. Além disso, ela afirma que mesmo sempre tendo tido preocupação e comprometimento com os estagiários que recebia, sua visão em relação ao Estágio foi amadurecendo conforme ela recebia mais estagiários.

Marília relata que por sua escola ficar em um ponto estratégico da cidade do Rio de Janeiro (perto de bairros do centro, Zona Norte e Zona Sul, além de ser rico em oferta de transporte público, com diversas linhas de ônibus, trem e metrô), sua escola sempre recebeu muitos estagiários de cursos de licenciatura. Desta maneira, Marília sempre foi o tipo de professora que fazia questão de receber tais estagiários e supervisioná-los.

Espontaneamente, a entrevistada aborda o fato de que, conforme foi adquirindo anos de experiência como Professora Supervisora de estagiários, ela foi percebendo que o papel de um professor da Educação Básica não deve se limitar exclusivamente aos estudantes da própria Educação Básica; segundo a entrevistada, também é papel de professores e professoras da Educação Básica dividir seus conhecimentos e saberes com outros docentes,

principalmente aqueles que estão em formação nos cursos de licenciatura. Ela enfatiza que realmente acredita que faz parte do trabalho docente na Educação Básica construir uma ponte de contato com o futuro professor.

Marília pontua que o professor da Educação Básica não deve apenas se atentar ao segmento em que atua. Principalmente no que diz respeito a Professores(as) Supervisores(as), ela constata que o professor deve introduzir os licenciandos à realidade da sala de aula da Educação Básica, fazer com que esses graduandos vejam os típicos problemas que podem ocorrer e como eles podem lidar com isso, além de ajudar a comunicação com o Professor Orientador desses licenciandos na universidade.

Marília aponta que uma reclamação comum entre os professores que atuam nos Ensinos Fundamental II e Médio é de que muitos professores recém-formados chegam despreparados para atuar nas escolas e que uma forma de diminuir essa crítica frequente é justamente por intermédio dessa participação mais ativa do professor da Educação Básica. A entrevistada defende que essa é uma forma de evitar a evasão dos licenciandos ou a desistência dos professores e professoras recém-formados. Isso fica evidente no trecho a seguir:

“Eu acho assim, faz parte do trabalho do professor da Educação Básica, não é só ele olhar para o aluno, porque o professor da Educação Básica vive reclamando que o professor chega para trabalhar e chega despreparado, professor novo né, recém-formado. Então assim, eu acho que faz parte do trabalho do professor trabalhar com o aluno da Educação Básica, trabalhar com os seus pares interdisciplinarmente, trabalhar dentro dialogando com os próprios professores de Matemática da Educação Básica, mas faz parte ele olhar no Ensino Superior também, porque ele tem que de alguma forma fazer essa ponte com o professor que está lá tanto professor supervisor como principalmente com o futuro professor, porque o futuro professor tem que ver como que é o dia-a-dia da Educação Básica, como é que são as dificuldades, como o professor tenta ultrapassar essa dificuldades, como é que o professor organiza a aula dele, até para ele futuro professor criar a forma dele de trabalhar, para ele não chegar na Educação Básica totalmente despreparado e evitar justamente o que acontece, que a maioria dos professores, a maioria não, mas uma grande parte fica muito assustada e acaba largando a profissão entre dois e os cinco primeiros anos do magistério. Então, isso não pode acontecer né?” (Marília)<sup>8</sup>

Marília diz perceber que há pouco interesse por parte dos docentes da Educação Básica em se engajar na formação dos estagiários que supervisionam, que alguns desses docentes acreditam que não faz parte de seus trabalhos receber estagiários e que a formação desses estudantes de graduação é inerente apenas à universidade. Ela menciona o fato de que

---

<sup>8</sup> Para uma melhor distinção do leitor entre as citações longas e as falas das entrevistadas, as falas das entrevistadas seguirão o padrão de estarem com recuo direito de 4 centímetros, enquanto as citações longas seguirão o padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com recuo esquerdo de 4 centímetros.

mesmo a universidade tendo matérias que tratam da Matemática Escolar, é importante o contato dos estagiários com os Professores Supervisores e Professoras Supervisoras, que estão vivendo o cotidiano da escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela também acredita que essa deve ser uma relação de troca; evidentemente o(a) Professor(a) Supervisor(a) irá compartilhar seus conhecimentos, saberes e vivências com o licenciando, contudo, esse docente deve estar disposto a ouvir o licenciando e até mesmo aprender com ele.

Marília compartilha que, no momento da entrevista, possuía 33 anos de docência e, além das escolas mencionadas previamente (a federal, que atua até hoje; e a particular, na qual trabalhou até se aposentar), ela passou por outras instituições de Ensino Médio e Fundamental privadas, além de ter sido professora em uma disciplina num curso da universidade em que se graduou. Por isso, ao ser perguntada se ela se considera uma professora experiente, ela diz que sim. Porém esse sim é acompanhado de uma modesta fala em que afirma que, embora tenha consciência da sua vasta experiência, ainda tem muito o que aprender. Essa percepção é justificada pelo fato de que o início de sua carreira foi em uma época na qual o ensino tradicional ainda era majoritário, isto é, ainda era mais presente a visão de que o professor era o detentor do conhecimento e devia passá-lo aos seus alunos; somado a este fato, a entrevistada admite ter ainda muito o que aprender, já que por diversas vezes se impressionou pela forma de pensar Matemática dos licenciandos que recebia e que em alguns momentos os via fazendo coisas que ela própria jamais pensaria.

Marília também já aprendeu coisas para além da sala de aula com seus alunos. Ela destaca que a aproximação com esses estudantes é importante, pois muitas vezes não se sabe suas trajetórias de vida e é necessário que se trate esses discentes de forma mais empática e estabelecer uma relação mais humanizada. Segundo a entrevistada,

“No início a gente se acha o todo poderoso, a gente é legal, mas a gente também não é nada, entendeu? A gente aprende muito com os alunos e assim, aí eu fui vendo que às vezes, assim, não era só a Matemática que tinha que olhar; você tinha que olhar a vida a vida da pessoa, porque cada um é uma caixinha que assim, você não sabe as dificuldades que eles estão passando, você não sabe quantas coisas eles tiveram que passar para estar ali sentados naquela sala de aula, eu não estou falando nem aluno de escola pública, eu estou falando em geral, Aluno de escola particular também, e aí, assim, você começa ter uma visão assim, de vida que você começa a ser mais assim receptivo, de se abrir para ouvir os outros, entendeu? Então, eu na minha trajetória de professora, eu acho que, assim, eu comecei a escutar mais os alunos, a escutar mais os colegas e a aprender um monte de coisas, então, aí é que eu acho que a gente cresce, que a gente começa a incorporar tanta coisa no conhecimento da gente que a gente antes era fechado”. (Marília)



Marília afirma que hoje em dia, após anos de profissão, tenta praticar uma escuta mais atenciosa para com seus alunos. Contudo, ela não se isenta e nem se esquece do fato de que ela é uma professora de Matemática e que é seu papel estimular seus alunos a gostarem da disciplina. Ela destaca que esse estímulo deve respeitar os limites dos seus alunos, já que não espera que nenhum deles se torne um *expert* (exceto que seja da vontade de algum de seus alunos), mas tem o compromisso de fornecer um caminho para que eles cheguem onde quiserem.

Isso se estende aos seus estagiários. Ela enxerga o Estágio como uma grande oportunidade para o futuro professor, uma vez que o licenciando entra em contato com diversas formas de ensinar determinado conteúdo e pode testemunhar as mais diversas formas de pensar Matemática por parte dos alunos da Educação Básica. Devido a essa visão, quando recebe estagiários, Marília faz questão de ter um momento de conversa com eles antes ou após suas aulas. Nas palavras da entrevistada, “Professor Orientador<sup>9</sup> não é aquele que entra com o aluno estagiário, dá aula, vai embora e tchau.” (Marília). No seu entendimento, é necessário que haja um momento na semana em que Professor(a) Supervisor(a) e estagiário se encontrem. Principalmente após suas aulas, ela faz questão de perguntar aos estagiários que a acompanham sobre o que acharam. Além da opinião de seus estagiários, Marília costuma comentar sobre situações que se destacaram na sala de aula e indica pontos a serem observados pelos estagiários em aulas futuras.

Para Marília, não faz sentido um Estágio no qual o licenciando apenas assiste às aulas, estático, de forma árida e completamente passivo. Por causa disso, além de estimular que os estudantes da licenciatura fiquem atentos a situações da sala de aula que dizem respeito aos alunos da Educação Básica, ela também gosta de compartilhar suas ideias e planejamentos com os graduandos para que eles possam opinar e fazer melhorias.

Quando perguntada sobre sua primeira experiência como Professora Supervisora, a entrevistada não soube responder uma data específica, mas ela soube precisar que certamente foi há mais de 20 anos e, desde então, tem sido frequente sua atuação recebendo estagiários e estagiárias de licenciaturas em Matemática.

Mesmo não tendo se lembrado especificamente de quando começou a supervisionar tais graduandos, por saber que foi há mais de duas décadas, a entrevistada afirma que tinha no

---

<sup>9</sup> No colégio federal em que Marília trabalha, chamam de *Professor(a) Orientador(a)* o que nesta pesquisa estamos chamando de *Professor(a) Supervisor(a)*, isto é, o docente que trabalha em escolas da Educação Básica e recebe estagiários. Neste trabalho, nomeamos como Professor Orientador aquele que ministra aulas de Estágio Supervisionado na universidade.

máximo dez anos de profissão, portanto, consegue se recordar de que quando recebeu seus primeiros estagiários, a forma como ela lidava com os estagiários ainda era mais alinhada com o método tradicional, no qual, segundo ela, o graduando ficava no fundo da sala de aula, somente observando passivamente e sem muita participação na aula.

Atualmente, sua forma de lidar com estagiários mudou bastante, até mesmo na configuração física da sala de aula; se antes os estagiários ficavam sempre escondidos no fundo da sala, hoje em dia, Marília os coloca no meio ou na frente da sala. Somado a isso, ela estimula a participação ativa dos estagiários em suas aulas e pede que eles ajudem os alunos do colégio. Neste momento, a entrevistada brinca que faz uma exploração do bem com seus estagiários, querendo dizer justamente que faz com que o Estágio desses licenciandos seja conduzido de forma mais vívida e ativa, para que eles não fiquem apenas parados e possam se inteirar com as atividades e os estudantes da sala de aula da Educação Básica. A entrevistada também aponta um contraste entre a comunicação com os licenciandos nas suas primeiras experiências em relação às suas últimas: antes seus estagiários costumavam ser bem fechados, não havia muito diálogo, mesmo quando ela procurava estabelecer um; já em suas experiências mais recentes como Professora Supervisora, Marília já percebe que eles conseguem ser mais participativos e se integram melhor à aula.

Marília também menciona que, no colégio em que leciona atualmente, há uma grande parcela de alunos com deficiência ou que possuem algum espectro de autismo e, por isso, ela estimula que seus estagiários voltem seus olhares para esses adolescentes e que percebam como a inclusão deles acontece, quais prerrogativas esses estudantes possuem e como podem se capacitar para melhor atendê-los, além de sempre convidar seus estagiários para ajudar no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Ela enfatiza que, na sua visão, é de suma importância que os estagiários experienciem os diversos vieses da profissão docente. Portanto, seus estagiários costumam participar na construção de listas de exercícios, no auxílio aos adolescentes que possuem dúvidas durante a aula, além de deixá-los à vontade para fazer correções com os alunos, se assim o licenciando quiser e se sentir confortável. Todavia, ela deixa explícito que a ideia não é que os licenciandos façam essas atividades durante aulas inteiras, e sim, deixá-los terem diversos momentos curtos em que tenham uma participação ativa. Isso faria com que eles se habituassem à profissão, sem grandes pressões ou temores. Segundo ela, isso faria com que o medo de dar uma aula inteira para os alunos de imediato seja diluído e o licenciando se sinta mais à vontade.

Marília reforça a todo momento como acredita num Estágio em que o licenciando pode se ver atuante e enxergar suas atividades quando se formar e atuar na sala de aula. Isso também se reflete quando o assunto é avaliação. Seus estagiários não atuam na confecção das provas por uma questão de sigilo inerente a esse tipo de atividade escolar, porém, uma vez aplicada, os estagiários podem ver a avaliação, opinar sobre melhorias, apontar o que acharam de positivo e pensar em soluções alternativas.

A entrevistada defende que o Estágio é uma ótima oportunidade para que os licenciandos possam ter a certeza sobre o curso e começar a se verem como professores e professoras de fato. Por isso, ela incentiva seus estagiários a “porem a mão na massa”, fazendo muito mais do que apenas ficar estáticos em um canto. Isso fica evidente no seguinte relato da entrevista:

“Para ele depois não ser aquela coisa tipo... que nem era casamento antigamente que as pessoas não se conheciam e pá pum depois, era aquele nervoso, então eu acho que é a mesma coisa, entendeu? Você tem que ir quebrando o gelo aos pouquinhos e o estagiário, ele tem que ter contato com todas as facetas que estão na sala de aula, não é só dar a aula em si, ele tem que ir na sala do professor, ele tem que ver como é o ambiente, ele tem que ir no setor de orientação educacional, ele tem que ver como é que funciona. Lá na escola em que trabalho, a gente tem a reunião de planejamento semanal que são os professores de Matemática [que dão], ele [o estagiário] tem que ir nessas reuniões para ele ver como é que é, para ver que a gente fala besteira, para ver que a gente fala dos alunos, para ver o que que a gente faz. E que a gente também fala coisas sérias, que a gente planeja e tudo, normalmente a gente só não deixa eles ficarem quando eles estão num horário... que a gente está montando uma prova porque aí é um documento sigiloso, então nessa hora não.” (Marília)

Ela ainda cita que acha importante que seus alunos participem dos conselhos de classe, além de mencionar que eles podem participar das atividades extraclasse que os alunos com deficiência possuem em um núcleo dedicado a eles.

É possível notar que realmente a forma de Marília lidar com os estagiários mudou bastante em relação às primeiras vezes em que atuou como Professora Supervisora. Ela menciona que, quando recebeu estagiários pela primeira vez em sua sala de aula, eram apenas dois, porém seu sentimento ao recebê-los era de medo e insegurança. Segundo a entrevistada,

“Medo, porque a primeira vez que a gente pega estagiário a gente fala, ‘ih, caraca! [sic] O cara vai ver minha aula... o cara vai ver minha aula, vai anotar naquele caderninho infernal dele lá tudo que eu fiz de errado ou o que ele acha o que eu fiz de errado’. Porque [quando] a gente começa a trabalhar, a gente também fala isso, o que ele acha que eu fiz de errado. ‘Vai passar lá para a supervisora dele da Universidade e vão ficar zoando da minha cara durante as aulas’, essa era a primeira impressão que a gente tinha sempre. Depois que a gente fica mais maduro, a gente não acha mais isso, mas no início a gente acha isso.” (Marília)

Quando questionada sobre *se e como* a instituição na qual trabalha a prepara para a recepção e condução dos processo de Estágio dos licenciandos, Marília afirma que costuma-se haver uma reunião com a coordenação de Matemática de sua escola e, nessa reunião, o coordenador avisa quantos estudantes se candidataram a realizar seus Estágios na instituição e verificam quais professores se interessam em supervisioná-los. Ela afirma que sempre se candidatou, mesmo com o medo que a acompanhava nos primeiros anos.

A entrevistada relata que além da sua própria vontade de receber estagiários de licenciatura em Matemática, ela enxerga que tem o dever de ter tal posicionamento de acordo com sua visão de Educação, já que atua em uma escola pública federal e, portanto, acredita que deve dar algum tipo de retorno ao seu país.

Mesmo tendo esse perfil de Professora Supervisora, Marília relata que, ainda que haja diversos estagiários que levam a sério esta etapa de suas formações, alguns não valorizam a experiência como deveriam. Ela conta que já se deparou com estagiários que aproveitavam o momento do Estágio para realizar outras atividades, sejam elas pessoais ou até mesmo de outras disciplinas da universidade. Nessas ocasiões, ela mostra seu descontentamento, repreende e alerta o estagiário sobre a importância do Estágio e as obrigações que o estagiário deve se comprometer a cumprir. Ela relata que inicialmente também tinha medo de ser mais assertiva e repreender estagiários quando necessário, porém hoje em dia encara isso com mais naturalidade, já que defende que os estagiários devem dialogar com aula, participar e prestar atenção no que está ocorrendo.

Ela também conta que o medo de receber estagiários foi passando conforme recebia mais deles em suas aulas. Segundo ela, após dois ou três anos da sua primeira experiência enquanto Professora Supervisora, ela já conseguiu mudar sua postura em relação aos estagiários e passou a se sentir mais à vontade.

Marília relata que costuma receber muitos estagiários, citando três universidades públicas e uma privada - todas as quatro no município do Rio de Janeiro - como os principais lugares de origem destes graduandos. Ela menciona que, em toda a sua experiência como Professora Supervisora, apenas uma única professora universitária estabeleceu contato direto com seu colégio para falar especificamente sobre o Estágio. Ela fala sobre como achou importante estabelecer esse contato com alguém da universidade e que achou que isso estreita a relação colégio-universidade.

“Estreita, porque assim, porque quando você está sozinho, não tem nenhum contato da universidade, você se sente muito sozinho, você fala, ‘Cara, eles estão só me

avaliando, o que eles estão vindo fazer aqui?’ E não é isso, entendeu? A gente tem que estar colaborando com uma construção de um profissional” (Marília)

Quando questionada quais diferenças ela sentia em relação a quando começou a assumir o papel de Professora Supervisora, a professora relata que

“Do medo eu passei para interesse por aquilo, De trabalhar com estagiários, do interesse eu passei a querer melhorar a minha prática em relação aos estagiários, no sentido de eu dar alguma contribuição para formação deles. E a partir desse desejo de dar alguma contribuição é que eu comecei a pensar conforme eu tinha os estagiários no que eu poderia melhorar, no sentido deles não ficarem só paradinhos só lá trás, deles poderem começar a fazer outras coisas, da gente ter conversas, de eu ter conversas com a ... tentar ter conversas com a pessoa responsável no Ensino Superior e de apresentar para o estagiário não só a sala de aula de Matemática, mas o ambiente escolar todo incluindo todas as reuniões, conselho de classe que eles vão também, mas eles têm que ficar quietinhos. Então eu acho que foi num crescendo, no sentido de que esse crescendo para mim foi como se eu tivesse percebendo que eu fazia parte na formação daquele professor também”. (Marília)

Quando questionada se em qualquer uma das suas experiências como Professora Supervisora já se sentiu incomodada com algum estagiário ou estagiária, Marília afirma que sim e conta sobre alguns episódios. O primeiro consistiu em um aluno que gostava de resolver listas de exercícios de cursinhos durante sua aula, não observando a aula como deveria. Outro episódio que a incomodou foi quando recebeu um aluno que não esboçava qualquer tipo de reação durante as aulas ou mesmo frente a um comentário de Marília. Segundo ela, ela ficava indignada com o fato do aluno estar na segunda metade do curso de graduação e não apresentar nenhuma reação em relação às atividades e não manifestava nenhuma curiosidade ou desejo em dar aula.

Ela também relata um outro episódio que a incomodou, mas que segundo ela, não foi necessariamente um incômodo ruim. Uma estagiária que a acompanhava acreditava muito na metodologia de aprendizagem por projetos, porém a turma da qual Marília era professora e essa estagiária acompanhava estava trabalhando os conteúdos do conjunto dos números complexos. Marília conta que além de ter uma dificuldade própria em trabalhar com projetos, não via como trabalhar com projetos em um assunto tão avançado para a Educação Básica.

“Era do programa, eu tinha que dar números complexos, a minha aula tudo bem, era super engraçada, eu fazia um monte de palhaçada e contava a história dos números complexos resumida no início, fazia uma abordagem diferente, mas assim, ela de vez em quando vinha, ‘Marília, mas você já pensou em trabalhar com projeto?’. Aí você... aí eu pensava assim, eu numa dimensão e ela em outra dimensão paralela... Tipo, sem conexão! E aí aquilo me incomodava porque assim, eu não tinha experiência de trabalhar com projetos, até hoje eu tenho muito pouca, já fiz alguma

coisa, mas eu tenho... confesso, eu tenho dificuldade de trabalhar com isso, então isso foi um incômodo que me deu porque ela me tirava da minha zona de conforto.”  
(Marília)

Marília conta que essa estagiária em específico era bem delicada e educada em suas sugestões, porém ela se sentia incomodada pela aluna porque era instigada a fazer coisas que não tinha domínio. A estagiária chegou a indicar leituras e materiais de apoio para Marília, mas a entrevistada reconhece que possui certo bloqueio em trabalhar com projetos devido sua dificuldade, por mais que já tenha tentado pôr essa metodologia em prática em outras ocasiões.

Quando perguntada se ela se recordava de situações nas quais o Estágio a marcou positivamente, ela respondeu que sim, havia, e citou um estagiário e uma estagiária que realmente se destacaram de forma positiva dentre todas as suas experiências enquanto Professora Supervisora. Ambos eram da mesma universidade federal localizada na cidade do Rio de Janeiro e foram estagiários de Marília por um longo período (pelo que Marília se recorda, por cerca de um ano e meio).

A estagiária em questão já se formou há alguns anos e atua como professora até os dias atuais, trabalhando em diversos locais. Marília conta que a relação das duas foi tão positiva e amistosa que hoje em dia elas são bastante amigas - a entrevista enfatiza a palavra *amiga* - e mantém contato, a ponto de uma frequentar a casa uma da outra. Marília fala que essa estagiária a acompanhou em duas instituições diferentes (o colégio público federal que leciona até os dias atuais e a escola privada na qual trabalhou até se aposentar).

Ela diz que destaca essa estagiária como uma experiência positiva que teve no papel de Professora Supervisora porque ela própria tomava a iniciativa de iniciar um diálogo para comentar sobre as aulas e era pró-ativa. Além disso, Marília faz questão de deixar registrado como aprendeu e aprende até hoje com essa estagiária. Isso fica nítido no relato a seguir, dito com repleto entusiasmo pela entrevistada:

“E assim, a experiência positiva é que ela sempre foi uma pessoa muito falante, então no final de cada aula, eu não precisava nem puxar o assunto, ela já ia falando comigo direto de uma sala para outra: ‘Ah, mas eu achei aquilo muito legal professora, que não sei o que, porque o seu caderno é muito bom, que não sei o que, parará [sic]’ [imitando a voz da estagiária e reproduzindo falas típicas dela] e ela falava as coisas e eu falava ‘então, pensa assim, o que você acha que podia fazer aqui? não sei o que, bababá[sic]’. Então teve muita troca, muita troca e, hoje em dia, para você ver, hoje em dia, ela faz um monte de coisa e ela me manda e eu falo, ‘Pô, que legal, que não sei o que...’, às vezes eu pergunto coisas para ela, ‘Como é que você fez tal coisa?’. Tipo, muita coisa de tecnologia que a gente que é meio pré-histórico que a gente não sabe, né? Ela me ensina um monte de coisas...”  
(Marília)

É possível ver também como Marília foi um grande exemplo para essa estagiária durante sua formação inicial. Marília relata como suas aulas serviam de espelho e referência para a estagiária, que ficava extremamente atenta a como Marília conduzia sua aula, registrando o que a professora escrevia no quadro e se baseando nela em como ser uma professora de Matemática quando se formasse. Contudo, mesmo lisonjeada por ser referência para a estagiária, Marília sempre fez questão de deixar claro que sua estagiária deveria ter seu jeito próprio de ser professora; por mais que a licencianda pudesse tomar algumas atitudes como referencial para sua prática docente futura, Marília sempre teve o cuidado de lembrá-la de que cada professor tem seu jeito único de atuar e que ela não precisava ser exatamente igual a ela. Nas palavras da entrevistada,

“Ela, sim, uma experiência muito boa, muito boa e ela falava, ela era muito engraçada, ela falava ‘ó, seu caderno, eu copio tudo porque vai ficar para os meus cadernos de aula quando eu for dar aula’. Eu falava ‘não, quando você for dar aula, você vai dar a sua aula, a sua aula nunca vai ser igual a minha aula e nem tem que ser. A sua aula é sua aula, você vai produzir a sua aula, você pode até tomar isso aí como base um pouco, mas você que vai construir seu jeito de ser professora, né? Então eu guardo muito isso dela, que ela tem o jeito dela de ser professora, não é igual ao meu, não é igual ao teu, mas assim, eu achei legal porque assim, eu consegui colocar uma pedrinha na construção do caminho dela, sabe? Para ela passar para ser alguém, a professora de Matemática que queria ser.” (Marília)

Portanto, verifica-se que essa foi uma experiência marcante tanto para a estagiária como para Marília, já que foi uma relação baseada em muito afeto, admiração e troca. Também fica nítido como Marília realmente foi uma referência para essa estagiária.

O outro estagiário que marcou Marília de forma positiva não era brasileiro e veio para o Brasil já crescido. Marília relata que ele nasceu na antiga Iugoslávia<sup>10</sup> e veio para o Brasil oriundo de uma realidade bastante sofrida, fugindo de guerras<sup>11</sup> que estavam ocorrendo em sua terra natal. Marília conta que na época do Estágio, este licenciando tinha dificuldades de comunicação, uma vez que não falava português fluentemente, porém, com o tempo, ele conseguiu adquirir fluência na língua portuguesa gradativamente.

A entrevistada diz que esse estagiário, após se formar, chegou a trabalhar como professor contratado no colégio federal na qual Marília é concursada e atua até hoje. Ela relata que também mantém contato com esse estagiário até hoje. De forma enfática,

---

<sup>10</sup> A Iugoslávia era um país cujo território corresponde atualmente aos territórios dos países Bósnia-Herzegovina, Croácia, Eslovênia, Kosovo, Macedônia, Montenegro e Sérvia (Mathias e Aguilar, 2012).

<sup>11</sup> A Iugoslávia se desintegrou, formando os países mencionados acima, devido à guerra civil que ocorreu em seu território durante os anos 1990 (Mathias e Aguilar, 2012).

mostrando bastante humildade e modéstia, além de certa emoção, a entrevistada aborda o fato de o quão grato esse graduando parecia estar durante o Estágio. Assim como a estagiária previamente citada, esse licenciando deixava explícita a admiração que sentia por Marília durante suas aulas e como as aulas da entrevistada o afetavam positivamente, o que fica nítido no trecho abaixo da entrevista:

“até hoje eu tenho contato com ele, ele agradece. Ele assistia às aulas, aí você via no olhar dele que ele estava tão feliz, mas *tão* feliz de estar ali, sabe... Aí depois ele conversava comigo e aí ele falava assim ‘Professora, a sua aula é muito legal’; eu falava ‘Mas porque ela é legal?’; ‘Porque a senhora escuta os alunos, a senhora dá voz’. Nem é legal falar isso, né? ‘Dá voz’, porque todo mundo tem voz.. ‘mas a senhora deixa os alunos contribuírem, a senhora estimula os alunos’. Mas ele falava de um jeito *tão* carinhoso, Gabriel... Ele falava assim: ‘professora, tudo eu aprendi para ser professor eu aprendi com a senhora’. Aí eu falava a mesma coisa: ‘Não, você está aprendendo alguma coisa aqui, depois você vai construir o seu jeito de ser professor’. Mas aí, sabe, quando ele verbaliza...? Ele verbalizava as coisas...” (Marília)

Marília fala sobre como isso a tocava e como ouvir esse tipo de testemunho de um estagiário é importante para seu trabalho como Professora Supervisora.

“Você fica emocionado porque você fala ‘Cara, eu estou fazendo o que eu tinha que fazer.’ Tipo, eu estou ajudando alguém a ser o professor que ele sonhou, entendeu? Para o cara não desistir depois, porque vai ter pedra no caminho. Pedra vai sempre ter, mas a gente tem que botar umas pedras para a pessoa passar, né? Não para bloquear.” (Marília)

Marília menciona ter tido outros estagiários que proporcionaram momentos positivos, mas ela frisa que esses dois foram os que mais a marcaram.

Quando perguntada sobre o oposto, isto é, se havia passado por alguma situação que a marcasse muito negativamente, ela primeiro afirma enfaticamente que não houve nenhuma situação horrível que tivesse presenciado com algum estagiário ou alguma estagiária. Contudo, após pensar um pouco, ela faz uma autoanálise e percebe que isso se deu não apenas pelo fator sorte; Marília conta que seu perfil ajuda a evitar situações problemáticas, uma vez que, ao perceber qualquer mínimo transtorno, ela já conversa com o estagiário para que o problema não evolua.

Para exemplificar sua postura diante a algum transtorno, a entrevistada relata uma experiência que teve com um estagiário na escola privada na qual se aposentou. Segundo Marília, embora esse estagiário cursasse uma licenciatura em Matemática, ela tinha a impressão de que o universitário não pretendia seguir a carreira de professor de Matemática quando se graduasse. Além disso, ele se intrometia na explicação de Marília em horas



indevidas e com um tom de corrigi-la ou mostrar a ela qual seria o melhor caminho, ignorando sua autoridade de professora na frente de todos os alunos de Marília. Segundo seu relato,

"Lá no fundo ele não queria exercer. Aí ele ia para as aulas com aquela postura de que *ele* ia falar para mim o que eu devia fazer na aula. Sabe, tipo, no meio da aula ele falava um negócio no final. Mas é o que eu te falei... Mas assim, na segunda aula eu já dei uma enquadrada. Interrompia... 'Professora, você não acha...', na frente dos alunos, 'você não acha que assim era melhor de fazer tal coisa?' [imitando a voz do estagiário e utilizando um tom de soberba para reproduzi-la]. Eu falava 'Não, não acho não, final da aula a gente conversa' [reproduzindo seu próprio tom de voz assertivo e duro]. Porque assim, tem uma hora que você tem que enquadrar a pessoa, que a pessoa é SN, sem noção, né?" (Marília)

Ao provocar risos no entrevistador, a entrevistada segue seu relato dizendo que teve que adotar tal postura e que às vezes isso é necessário, embora não seja seu perfil e não aja assim comumente com seus estagiários e estagiárias em geral:

"E aí assim, na segunda aula, na segunda aula eu já dei uma conversada com ele, eu falei 'Olha só, funciona deste jeito, tá? Se você não acha que está legal desse jeito, você procura outra pessoa para você fazer o Estágio, mas aqui...' - eu fui meio antidemocrática, sabe? 'Aqui funciona assim...' [usando seu tom de voz assertivo novamente]. Então, foi a única vez, mas no geral nenhum problema". (Marília)

A pergunta seguinte feita à entrevistada foi se, em algum momento, algum estagiário mudou a aula propriamente dita, ou seja, se o fato de ter um estagiário dentro da sala de aula fez com que a aula se tornasse melhor. Ela diz enfaticamente que sim e destaca como seus próprios alunos da Educação Básica gostam de receber os licenciandos e mostram essa receptividade com entusiasmo. Ela também destaca como ela faz questão de sempre ter uma conversa com seus alunos do Ensino Médio antes de um estagiário começar a acompanhar suas aulas para que esses adolescentes saibam o motivo daquele licenciando estar ali e a importância disso. A professora também relata como sempre tenta deixar o ambiente amistoso para todos e como motiva seus alunos da Educação Básica a usufruir da ajuda que os estagiários podem lhes oferecer. Isso fica nítido no comentário abaixo:

"Sim, principalmente quando eles interagem com os alunos, porque ajuda muito e assim, no meu colégio os alunos são muito engraçados, eles são muito participantes. Então a gente, quando os estagiários chegam, a gente apresenta. Aí eu sempre faço uma brincadeira com os alunos e falo 'Olha só, não vão assustar os meninos, eles vão ser professores, não sei o que..'. Aí a turma: 'Não professora, a gente só vai fazer isso, isso, isso' [em tom de brincadeira, como se fossem fazer diversas travessuras com o estagiário], aí já quebra o gelo. E aí eu já estrategicamente, eu não coloco estagiário no fundo da sala. Agora né, eu já boto meio que no meio e

tudo. E eu falo antes dos estagiários chegarem; eu falo para os alunos: ‘Olha só, eles vêm aqui porque eles querem ver a aula da gente, eles vão se tornar professores, então assim, tudo que vocês puderem não fiquem com vergonha de falar com eles, não fiquem com vergonha de pedirem ajuda deles porque eles vão se sentir bem de poderem ajudar vocês.’. Então quando os estagiários chegam, eles logo na primeira ou na segunda aula, eles já começam a interagir com os alunos, então não fica tão ruim, por isso que eu acho que funciona, o que é legal.” (Marília)

Dessa maneira, é perceptível como Marília gosta de receber estagiários e inclusive acha a presença deles agradável e proveitosa para a aula para todos os pontos de vista (os dos estagiários, os dos alunos da Educação Básica e o dela própria). Quando perguntada se a presença de algum estagiário já atrapalhou a condução de uma aula, ela diz que não, exceto o exemplo mencionado anteriormente no qual o estagiário fazia interrupções desnecessárias e queria mostrar, de forma soberba, como Marília deveria conduzir suas aulas.

A entrevista segue com o entrevistador perguntando se a entrevistada já aprendeu algo *de* ou *com* um estagiário, isto é, se houve alguma situação na qual ela não sabia sobre algo e foi um um estagiário que a ensinou ou se houve alguma situação em que ambos - ela e o estagiário - não sabiam, porém pesquisaram e aprenderam juntos sobre o que ainda era desconhecido por eles. A entrevistada responde que sim e cita que, durante a aula de regência<sup>12</sup> do estagiário, ela sempre supervisiona e oferece seu auxílio e, durante esse processo, principalmente no que diz respeito às novas tecnologias e a novas metodologias, ela aprende muito com seus estagiários.

“Por exemplo, quando a gente ia preparar... eu ajudo a preparar a aula do final, né? É, e aí quando a gente vai montar o plano de aula fala de metodologia, de objetivos e tudo, eles trazem coisas que são mais recentes e que às vezes a gente não conhece, então para gente é um crescimento essa parte da metodologia. E, principalmente, principalmente na hora de planejar a sequência didática da aula, vai fazer isso, vai fazer aquilo, o professor mais antigo - que nem eu - não conhece ferramenta tecnológica... Eles vêm com um monte de coisas legais e a gente sempre fala ‘Vê o que você pensa aí e acha que é bom’. ‘Ah, professora, eu achei que eu podia fazer tal coisa, podia usar o geogebra aqui, podia fazer não sei o que’. ‘Beleza, manda aí que eu olho, porque eu não sou boa no geogebra, mas eu olho. O que eu achar que não está legal a gente conversa... a gente muda’. E, por exemplo, às vezes eles trazem... porque eu sempre peço ‘Olha, coloca uns exercícios no final da aula para fixação, para depois se tiver uma outra aula você corrigir com eles, não sei o que’. Aí às vezes eles trazem exercícios que a gente não conhece e que são legais, são mais atuais... eu peço assim, ‘tenta fazer, produz algum exercício teu, sem copiar de livros, de alguma coisa e aí a gente... eu converso... aí eles trazem da vivência deles e da vivência dos alunos e aí eu aprendo. Então a gente aprende muita coisa com estagiário. É só a gente dar abertura, Gabriel.” (Marília)

---

<sup>12</sup> Aula de regência é a aula na qual o estagiário fica majoritariamente responsável pelo preparo e condução da aula, embora possa ter o auxílio do/da Professor(a) Supervisor(a).

Ao ser perguntada se sua escola possui algum tipo de reunião para discutir o Estágio entre os professores e/ou com os licenciandos, a entrevistada dá uma resposta positiva. Ela explica que no seu colégio há um chefe de departamento geral, que se chama *Coordenador Geral de Matemática*, que é quem coordena toda a parte pedagógica de Matemática de todos os *campi* da instituição - o colégio que Marília atua possui diversos *campi* na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro - e é responsável pelos professores de Matemática no sentido de alocar os professores nas diversas unidades da instituição, trocar professor de um *campus* para o outro e coisas do gênero. A pessoa que ocupa o cargo de Coordenador Geral de Matemática faz uma reunião com estagiários selecionados para praticar seus Estágios na instituição e, nesse momento, o coordenador mostra em quais unidades e em quais turmas há vagas para recebê-los. A partir disso, é feita uma distribuição desses estagiários de acordo com a disponibilidade deles e das vagas de cada unidade.

Marília já ocupou o cargo de chefe de departamento e, nessa época, quando comandava as reuniões com os estagiários, ela tinha o costume de dizer aos licenciandos o que se era esperado deles, explicava quais deveriam ser seus deveres e direitos e deixava claro que eles não estavam ali para serem explorados pelos professores e os orientava de que os professores não deveriam sobrecarregá-los de tarefas. Ela explicitava até que ponto as atribuições eram saudáveis e até que ponto as tarefas designadas a eles poderiam passar dos limites e, ao mesmo tempo, explicava quais obrigações eles deveriam cumprir e quais exigências eles deveriam respeitar. Por essa postura, percebe-se que Marília preocupa-se com os estagiários e sobre a qualidade do Estágio oferecido a eles.

Marília conta que além do Coordenador Geral de Matemática, cada unidade possui um Coordenador de Matemática, que são os professores responsáveis por liderar todos os professores do *campus* em que trabalham. Há semanalmente uma reunião do Coordenador Geral de Matemática com todos os Coordenadores de Matemática de cada *campus* que sua escola possui e, nessa reunião, cada Coordenador de Matemática recebia a listagem dos alunos que iriam para sua respectiva unidade. Na época em que Marília era a chefe de departamento, ela costumava dar as mesmas orientações aos professores que ela passava para os estagiários, lembrando-os de seus deveres e direitos.

Após essa reunião, cada Coordenador de Matemática é incumbido de passar as orientações para os professores de sua unidade e ver quais professores se candidatam a receber estagiários. A professora conta que geralmente os próprios professores desejam receber os estagiários, porém há casos em que os estagiários são designados para turmas específicas devido ao horário disponível que o licenciando tinha para estagiar.

Diante a toda essa estrutura, quando Marília é perguntada se considera seu colégio como uma boa escola-campo de Estágio, ela diz que acha sua instituição muito boa. Mesmo dizendo que sempre há pontos para melhorar (sem citar quais pontos seriam esses neste momento da entrevista), ela acredita que lá seja uma excelente instituição para que os estudantes de licenciaturas em Matemática realizem seus Estágios.

Além disso, ao ser questionada se o fato de receber estagiários em suas aulas faz com que ela melhore sua prática de alguma maneira, ela enfaticamente diz que sim, já que os novos licenciandos sempre a mantêm atualizada, além de achar interessante o contraste de gerações e destaca as coisas positivas que essa miscelânea de idade gera:

“Claro, até porque assim, a gente que já é formada há mais tempo, o estagiário dá aquele *refresh*, sabe assim? Para as coisas novas, dá uma revigorada e você vê que o professor formado há 30 anos é uma coisa, o formado há 20 anos é outra, o formado há 10 anos é outra porque eles têm outras vivências, entendeu? De mundo, de universidade e das novidades tecnológicas ou não que tem por aí, então isso dá uma revigorada na gente, então acho muito bom até para a prática de aula da gente mesmo, entendeu?” (Marília)

Marília reafirma que se enxerga como parte da formação desses estagiários, porém diz que isso acontece porque ela *se faz* parte disso. A entrevistada relata que vê Professores Supervisores não assumindo esse papel, mas, para ela, isso faz parte de sua profissão. A partir desse relato, o entrevistador a questiona se ela pensa que tomar esse lugar de formador de professores é uma cultura da instituição em que trabalha ou se é apenas uma postura individual, isto é, se ela enxergava essa postura como homogênea e feita pela maioria ou se acreditava que cada professor adotava uma atitude diferente quanto ao Estágio e a se ver como atuante na formação dos licenciandos. Marília diz que acredita que essa seja realmente uma postura individual; todavia ela tem a percepção de que na instituição em que trabalha possui muitos colegas que pensam como ela e se vêem como formadores de professores. Outros, segundo ela, pensam “mais ou menos”; outros, ela diz que só recebem estagiários porque eles têm que recebê-los, já que isso conta na grade de horas. Ainda assim, ela enfatiza que acredita que há muitos profissionais na sua instituição preocupados em conversar com os estagiários e com o crescimento deles, tentando agregar aos estagiários uma experiência proveitosa para quando eles exercerem a profissão de professores e professoras de Matemática após formados.

Ao ser indagada se ela há algo na sua formação acadêmica que ela considere importante para seu trabalho com os estagiários, ela diz que desde que entrou no doutorado (curso do qual ainda é aluna) sentiu que sua visão sobre a educação se expandiu. Com isso,

ela destaca o quanto acha importante os professores e professoras continuarem sua formação docente, já que a formação continuada faz com que os professores se mantenham atualizados.

“Quando eu comecei o doutorado, eu acho que a minha visão assim de ensinosa, Educação, ela deu uma ampliada assim, sabe. A gente... por isso que eu falo, nunca é tarde para a gente aprender. Eu acho que deu assim, tipo uma abertura de sei lá, devia estar noventa graus e agora está quase trezentos e sessenta sabe. Então assim, eu acho que é muito bom. Eu acho que isso é muito importante o professor tentar sempre se reciclar, não ficar parado nem no tempo e nem no espaço.” (Marília)

Quanto à relação entre os estagiários e os estudantes da Educação Básica, Marília afirma que eles costumam se dar bem e ter um bom relacionamento. Ela retoma sua fala de que o fato de haver uma conversa prévia com os alunos da Educação Básica antes de receber os estagiários é fundamental para isso.

“Eu acho que, assim, como a gente conversa com eles [os alunos da Educação Básica] antes, eles já estão preparados para resolver, porque também você não fala nada, parece um par de vasos na sala e manda os caras sentarem os alunos acham muito estranho, então a gente sempre avisa ‘gente, olha só, semana que vem, dia tal, vão vir os estagiários aqui para não sei o que..’, Aí tem sempre um aluno que pergunta, ‘o que é estagiário professora?’, aí a gente explica, ‘o estagiário faz isso, isso e isso, eles vêm aqui porque vão ser futuros professores, então gente, vocês sejam legais, que não sei o que, ajudem que faz parte da formação deles..’, então eles sempre recebem bem, mas eu acho que a gente prepara os dois lados, entende? Porque se você chegar lá de solavanco[...].... o negócio é estranho, né? De repente entra uma pessoa na sua casa e você não sabe quem é”. (Marília)

A partir desse relato, é visível que Marília é fundamental para a mediação desses contatos iniciais entre estagiários e alunos da Educação Básica e que essa preocupação inicial é importante para uma relação entre uma relação mais próxima e proveitosa para ambos os lados (dos licenciandos e dos alunos do Ensino Médio).

Além disso, é possível notar que além de Marília valorizar a presença dos estagiários, proporcionando a melhor ambientação possível para eles, ela também discursa sobre esse valor para seus alunos, mostrando a eles a importância de um Estágio Supervisionado nas licenciaturas e deixando explícito para esses adolescentes que assim como os estagiários possuem influência na formação deles, eles também influenciam na formação dos estagiários (talvez até mais que a influência dos estagiários sobre eles), uma vez que os universitários vão às escolas justamente para entender as relações de ensino aprendizagem, o cotidiano escolar, os conteúdos disciplinares, entre outras coisas cujo o objeto de estudo são os alunos, o corpo docente e a escola da Educação Básica. Esse panorama vai ao encontro do que apontam Lopes, Traldi e Ferreira (2009, p.34), quando os autores afirmam e concluem que

“O professor da Educação Básica, na figura de co-formador, deve se preocupar com elementos relacionados ao acolhimento e ao pertencimento à profissão, possibilitando aos licenciandos novas percepções de suas trajetórias formativas e profissionais”.

Mesmo com seu posicionamento tendo ficado nítido durante a entrevista, o entrevistador pergunta para Marília se ela considera que a experiência do Estágio Supervisionado é importante para a formação do licenciando ou, mesmo se mostrando interessada pelo Estágio, se ela acha que é algo dispensável durante a licenciatura de Matemática. Mantendo a coerência de suas falas anteriores, Marília afirma enfaticamente que acha totalmente necessária essa experiência e não concebe não haver Estágio.

Contudo, Marília afirma que a experiência só é importante e benéfica se for “bem encaminhada” (termo utilizado pela própria) principalmente para que ele possa ver as conexões que poderá usar na sua vida profissional futuramente.

Por ter usado o termo *bem encaminhada* para se referir à experiência do Estágio Supervisionado, o entrevistador ficou curioso para que Marília explicasse o que seria uma experiência de Estágio *mal encaminhada*.

“O que é um Estágio mal encaminhado? É aquele que o aluno chega, dá bom dia para você, ele entra na sala de aula, assiste todas as suas aulas, não tem nenhum contato, nenhuma conversa, nada com você, não tem nenhuma troca. Aí chega no final aí ele fala ‘Oh, o dia da minha aula vai ser dia tal e a professora vem aqui’, aí você fala ‘Você não quer uma ajuda...?’. Aí assim, aquela coisa melancólica de final, você dá uma ajuda, mas quase não teve interação nenhuma. Aí vem a professora ou o professor assiste, ele dá uma nota, não conversa nada com você e vai embora. Isso é um Estágio mal encaminhado. Que troca que teve? Nenhuma. Estágio bem encaminhado foram os exemplos aí que eu dei antes, você conversa, que ele vê todos os ambientes da escola, que você vê o crescimento da participação nas suas aulas e depois culmina com a aula que ele dá no final.” (Marília)

Sendo assim, para Marília, embora o Estágio Supervisionado seja um momento elementar na formação inicial de professores de Matemática, esse Estágio não pode ser feito de qualquer maneira, pois senão ele perde seu sentido; para a entrevistada, a experiência do Estágio é extremamente válida, entretanto ela deve contar com o engajamento do/da Professor(a) Supervisor(a) e do estagiário(a) para que surta um efeito positivo e desenvolva o(a) licenciando(a).

Ao concluir a entrevista, Marília é convidada a resumir o que o Estágio Supervisionado de acordo com suas visões, ela exalta esse momento da formação inicial docente e fala sobre seu entendimento em ser uma experiência na qual, muitas vezes, o licenciando tem como oportunidade de se enxergar como professor e entender melhor como

será sua vida profissional após graduar-se. Ela destaca que o Estágio é importante não só para o ensino de Matemática que o estagiário fará, mas também para que ele entenda os diversos aspectos e vieses da Educação Básica.

“Olha, o Estágio Supervisionado para mim é uma tarefa que faz parte das tarefas do professor da Educação Básica, que é um momento que a gente tem que mostrar para o futuro professor todas as características de uma escola da Educação Básica e não só a sala de aula de Matemática. Mas principalmente a sala de aula de Matemática, que ele vai passar a maior parte do tempo dele; desenvolvê-lo; capacitá-lo a desenvolver estratégias para ele a construir como ele vai ser professor; o que ele considera importante, o que ele não considera tão importante; o que ele acha o que ele vai usar na [aula~]... ou as ferramentas ou a forma de como ele vai trabalhar na sala de aula quando ele for professor.” (Marília)

Além disso, ela retoma sua fala sobre como Estágio é um momento do licenciando se livrar de seus medos e temores, muitas vezes inerentes à inexperiência de quem nunca lecionou. A entrevistada também destaca a importância dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de Estágio:

“Tirar esse medo de estar numa sala de aula e ter trocas com eles também, da gente aprender coisas com eles, mas o Estágio Supervisionado eu entendo que é isso assim, é a gente professor da Educação Básica trabalhando junto com o professor do Ensino Superior e junto com o aluno [estagiário]. Ninguém está abaixo de ninguém, ninguém está acima de ninguém, a gente está no mesmo nível. Que a gente está participando da construção de um futuro profissional da educação básica, então eu acho que isso é o Estágio Supervisionado.” (Marília)

Marília também mostra que encara o Estágio como um processo evolutivo, no qual os estagiários executam tarefas relacionadas à profissão docente em uma escala crescente de demanda e responsabilidade. Marília defende que os estagiários tenham versatilidade na sua experiência, tendo desde tarefas menores, com participações menores, até eles se desenvolverem para sua aula de regência, oportunidade de eles se reconhecerem como professores e de experimentarem como é estar à frente da sala de aula.

“ele tem que começar com poucas atividades do estagiário participando de pouca coisa, num crescente que vai culminar com ele dar aula, aquele dar aula no final é só a cereja do bolo porque ele já foi fazendo a construção ao longo do Estágio Supervisionado, até para ele mesmo identificar onde ele tem falhas, onde ele vai ter que prestar mais atenção, onde ele já consegue sair mais facilmente porque é uma característica dele, eu acho que isso é o Estágio Supervisionado. Ele está fazendo o Estágio dele e supervisionando.” (Marília)

A partir dessa fala, Marília inspirou o entrevistador a inserir uma pergunta sobre a regência dos estagiários, que não foi um tópico previamente colocado no roteiro de

entrevistas semiestruturadas e foi feita para a entrevistada seguinte. Isso se deu a partir da seguinte fala da entrevistada:

“A fase de regência, eu acho que ela é o que eu falei. Ela é a cereja do bolo, é o que vai no final, mas o bolo, você botou o bolo no forno antes, né? Você fez o bolo, misturou, botou o bolo, se você bateu o bolo direito, o bolo cresceu. E aí depois você vai fazer a cobertura e por último só botar a cereja, se você... a regência, ela é a ponta do iceberg, então assim, se você realmente ajudou... se você fez um Estágio Supervisionado, se o aluno teve uma supervisão por sua parte e do professor do Ensino Superior também, ele vai se sentir seguro para conseguir no final ele dar essa aula, porque ele vai num crescendo, ele vai fazendo as coisas aos poucos, então eu acho que a fase da regência, ela é uma das fases do Estágio Supervisionado. Eu acho que você... tem um momento que ele só vai olhar que é o início, que ele vai estar se acimatando com o ambiente, depois vai ter a fase que ele já começa a meter a mão na massa aos pouquinhos, na massa do bolo, vai começando a meter a mão na massa. Primeiro ele olha só os ingredientes no início, ‘ah, vai ter que misturar aqui’, mas agora vamos fazer, né? Porque receita se aprende quando está fazendo. Aí ele vai misturando, e ele vai vendo o que dá liga, ele vai vendo o que combina, o que não combina para o bolo dele. Não é o meu bolo, não é o bolo da supervisora, é o bolo dele”. (Marília)

É possível ver que a entrevistada, embora dê seu devido valor ao momento de regência que os estagiários e estagiárias passam no fim do Estágio Supervisionado, destaca que não é esse o momento principal e que é determinante para que o Estágio do licenciando seja considerado ruim ou bom; cada um dos processos formativos aos quais os universitários são submetidos compõe os saberes e experiências adquiridos nesse processo.

Também vê-se, pela analogia feita ao comparar o processo do Estágio Supervisionado ao preparo de uma receita de bolo, como a entrevistada percebe o Estágio como algo em que o licenciando tem que “pôr a mão na massa”, ou seja, ter momentos de protagonismo e ação, pois assim terá uma diversificação maior de atividades feitas, tendo contato com diferentes aspectos que fazem parte da profissão docente.

A pergunta adicional inserida pelo entrevistador a partir da fala anterior de Marília consiste em saber como é sua influência ou se ela ajuda seus estagiários e estagiárias no processo de preparo e execução da aula de regência. Neste sentido, a entrevistada mostra que mantém uma postura muito solícita e faz questão de ajudar seus estagiários e estagiárias a se prepararem para a aula que darão como regência. Isso pode ser verificado no relato abaixo:

“Ah, eu sou mãezona, eu sou mãezona! Eu costumo ajudar sim. Eu pergunto, ‘o que você pensou?’, aí vem umas ideias meio loucas, aí a gente começa a conversar, tem umas ideias legais, mas tem umas meio doidas, a gente começa a conversar, eu pergunto, ‘A supervisora pediu alguma sequência, você já tem ideia?’, aí eu dou umas ideias, eu peço para eles fazerem, aí a gente olha junto e eu falo, ‘olha, você acha que vai dar tempo? O que você acha? Vamos fazer tal coisa, ou vamos fazer tal coisa? Entendi’, ‘Ah professora, vamos fazer’, e aí no final eles fecham lá, manda



para supervisora<sup>13</sup>, não sei se entrega antes para supervisora, mas eu ajudo sim, eu confesso que eu ajudo. Confesso que ajudo, mas é que nem quando eu ajudo meus alunos, se eles me perguntarem um negócio eu vou responder.” (Marília)

Nota-se como Marília se preocupa com o Estágio dos licenciandos que recebe desde o início até o fim, estando disposta a auxiliá-los seja em sua ambientação quanto no momento culminante do Estágio, que é a regência. Por mais que esse seja um momento no qual a responsabilidade de preparar e conduzir a aula seja do estagiário, Marília apresenta uma consciência de que suas opiniões e experiências são de grande valia para os estagiários.

Pela postura adotada em toda a entrevista, nota-se que Marília se enxerga como uma formadora de professores e toma o Estágio como uma atividade essencial durante o percurso da licenciatura. Isso pode ser visto pelo entusiasmo com que ela fala sobre o assunto e pelo profissionalismo que ela mostra ao lidar com seus estagiários e estagiárias.

O cuidado que ela tem para com seus estagiários e estagiárias, a preocupação em tornar a experiência do Estágio Supervisionado em uma experiência significativa e as falas sobre sempre querer receber estagiários mostram que a Professora Marília tem uma relação positiva com o que diz respeito ao Estágio.

Conclui-se, portanto, que a relação da entrevistada com o Estágio Supervisionado é bastante positiva e que ela gosta de ocupar a posição de Professora Supervisora, já que ela mostra se sentir confortável, engajada e motivada em receber licenciandos em suas aulas. Reitera-se que a entrevistada se vê como uma formadora de professores e consegue ver com nitidez como suas ações influenciam na formação de seus estagiários.

#### 4.2 Entrevista 2 - Eliza

A segunda professora entrevistada será chamada de Eliza<sup>14</sup>. A entrevista foi realizada em 12 de janeiro de 2022<sup>15</sup> e teve duração de uma hora e vinte e dois minutos. A entrevistada

---

<sup>13</sup> Por “supervisora”, Marília quis dizer sobre o que, neste trabalho, chamamos de “Professora Orientadora”, que é a professora que ministra a disciplina de Estágio Supervisionado na Universidade.

<sup>14</sup> Em homenagem à pesquisadora baiana Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, a primeira mulher negra brasileira a obter um título de doutora em Matemática, atuando na maior parte de sua carreira na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em <<https://impa.br/noticias/eliza-maria-ferreira-e-tema-de-coluna-de-marcelo-viana/>>.

<sup>15</sup> Devido a problemas pessoais que atravessaram essa pesquisa, explicitados na seção de agradecimentos, houve um espaço de tempo considerável entre a entrevista de Marília e a de Eliza. Devido a isso, a entrevista de Marília foi descrita ainda no texto de qualificação, enquanto a entrevista de Eliza foi descrita muito tempo depois, mais próximo da finalização dessa pesquisa. Portanto, pode parecer ao leitor que

é professora de Matemática na rede privada e na rede pública estadual do Rio de Janeiro, atuando em escolas situadas na capital desse estado. Eliza concluiu a licenciatura em Matemática no ano de 2001, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e atua como docente na Educação Básica desde então. Eliza é mestre em História da Ciência pela UFRJ, tendo atingido tal grau no ano de 2019.

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

As escolas públicas estaduais em que Eliza lecionou desde o início de sua carreira ficam situadas na região carioca da Ilha do Governador. A primeira, fica situada no bairro da Cacuia, um bairro comercial e de fácil acesso na Ilha do Governador tanto para os professores quanto para os alunos. Eliza ressalta que o fato da escola ter fácil acesso também é uma informação relevante para os estagiários, já que a Ilha do Governador é uma região bem próxima à Ilha do Fundão, onde fica situado o principal *campus* da UFRJ. Por isso, essa escola recebia muitos estagiários. Ela trabalhou nesse espaço até 2010, ano da extinção da escola.

Após a extinção do colégio, Eliza passou a trabalhar em um bairro vizinho, também localizado na Ilha do Governador, o Jardim Carioca. Ela relata que tal bairro também possui as características de fácil acesso e de receber estagiários, porém ela também acredita ter percebido uma diminuição do número de estagiários na segunda escola em relação à primeira. Eliza atribui essa diminuição a um cenário de desvalorização docente ao longo dos anos e que cada vez menos jovens se interessavam em cursar licenciaturas.

Eliza também caracterizou cada uma das escolas privadas em que trabalhou. Ela cita que umas das escolas em que começou está situada na cidade de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, porém permaneceu nessa escola por apenas duas semanas, porque foi convocada para assumir o cargo de professora na rede estadual e não pôde conciliar os horários, já que também trabalharia em outra escola privada. Esta outra escola, na qual ela permaneceu de forma concomitante ao seu início de carreira na rede estadual, fica

---

houve muito mais detalhes na entrevista de Eliza em relação à de Marília; contudo a entrevista de Marília foi igualmente relevante e rica e a diferença entre o volume de informações sobre ambas neste capítulo se deve a um nível de maturidade maior do autor.

localizada no bairro de Ipanema, zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Ela menciona que tanto na escola de Duque de Caxias quanto na de Ipanema não recebeu estagiários.

Contudo, ela cita uma terceira escola, situada na Barra da Tijuca, zona oeste do município carioca, onde trabalhou por oito anos e onde recebeu licenciandos e foi a Professora Supervisora do Estágio Supervisionado deles. Ao sair da escola de Ipanema, Eliza começou a trabalhar em uma escola em Jacarepaguá, bairro da zona oeste do Rio, onde leciona até hoje. Nessa escola, ela não costuma receber universitários para realizar seus Estágios Supervisionados, porém a escola possui um programa de monitoria, em uma outra modalidade de Estágio - o Estágio externo, que é não obrigatório, remunerado e em que o universitário atende a demandas do colégio, embora ainda respaldado pela universidade. Hoje ela atua em uma outra escola, no bairro do Itanhangá, zona oeste do Rio, que possui um modelo similar de Estágio, mas que também recebe estagiários de Estágio Supervisionado. Além disso, ela menciona ter trabalhado em outra escola privada na Ilha do Governador, onde recebia estagiários.

É importante ressaltar que esta pesquisa se atém ao Estágio Supervisionado, que consta na grade dos cursos de licenciatura como componente curricular, é obrigatório e tem um número mínimo de horas exigido (BRASIL, 2015; 2019; 2024). Além disso, o Estágio Supervisionado, tem atividades e demandas claras vindas da universidade, dadas pelo Professor(a) Orientador(a) (o/a da universidade) para serem realizadas na escola, sob a supervisão do(da) Professor(a) Supervisor(a) (o/a da Educação Básica). Porém Eliza citou a modalidade de Estágio Externo - ora chamado de monitoria - ao longo de sua entrevista, uma vez que alguns dos colégios que ela trabalha tenham essa modalidade, na qual os licenciandos são contratados pela escola, recebem salários, possuem demandas e tem atividades específicas que não tem atribuição direta com a universidade.

Essa informação será relevante, porque a relação de Eliza com esses estagiários é direta e ela também atua supervisionando tais estagiários (embora não seja um Estágio Supervisionado propriamente dito). Esses estagiários assistem às aulas de Eliza, participam da construção de instrumentos de avaliação junto com a professora, vivenciam a sala de aula e a produção matemática dela e estão em constante diálogo com ela. Ademais, é importante deixar claro que Eliza também recebe estagiários de Estágio Supervisionado tanto nessa instituição quanto na escola da rede pública em que leciona, logo ela se adequa ao perfil procurado para a entrevista e para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Dando sequência à entrevista, ao ser perguntada se sua graduação a ajudou de alguma forma a ser uma Professora Supervisora de Estágio, Eliza categoricamente nega, deixando

claro que não houve nenhum aspecto na sua formação inicial que a preparasse para receber estagiários enquanto professora da Educação Básica.

Já ao ser perguntada se se considera uma professora experiente, sua resposta foi afirmativa. Somado a isso, Eliza lançou luz sobre o que é ser experiente e trouxe reflexões muito interessantes e pertinentes, como a trazida em sua fala abaixo:

“Quando eu comecei a trabalhar e os professores mais antigos diziam lá ‘eu tenho 20 anos de experiência, 35 anos de experiência’. Alguns diziam assim ‘você tem que tomar cuidado, Eliza, que às vezes a gente que tem muito tempo de sala de aula fica com essa mania de dizer que tem tantos anos de experiência. Mas às vezes não são tantos anos de experiência. São um ou dois anos com experiência e 25 anos de repetição’. Eu achei isso muito interessante”. (Eliza)

A partir dessa fala de Eliza diversas reflexões podem ser extraídas. A primeira delas é a que esse trecho propriamente traz: o que é experiência? Ao ser perguntada se é uma professora experiente, a docente poderia simplesmente dizer que sim, já que tem mais de duas décadas de carreira. Mas só o tempo de sala de aula torna alguém experiente? Se por um lado, é impossível negar que por ser um espaço vivo e de troca de saberes entre diferentes agentes (professores, estudantes, gestores, funcionários, responsáveis, comunidade, cultura local, entre diversos outros atores), qualquer ser humano desenvolve saberes e experiências, portanto o tempo é quase inerente ao considerar que alguém é experiente.

Todavia, a fala de Eliza provoca a reflexão de que apenas o tempo não é suficiente para que essa experiência seja dotada de aprendizados, saberes e conhecimento. A partir da fala da professora, é possível pensar que um profissional experiente de fato é aquele que pode *experienciar* e *explorar* diversos vieses dentro da sua prática.

Outra reflexão que é possível extrair a partir da fala de Eliza é de que, como aponta Nóvoa (2009), a troca de saberes entre professores mais experientes e recém-formados é altamente importante para definir comportamentos ao longo da carreira desses recém-formados. Eliza é um exemplo disso, uma vez que, ainda quando era uma professora em início de carreira, recebeu essa reflexão de seus colegas mais experientes e adotou essa filosofia ao longo da sua carreira até os dias de hoje, quando ela se enxerga nesse lugar de professora experiente. Talvez o(s) professor(es) que disse(ram) isso não se recorde(m) deste momento, mas ela eternizou esse ensinamento em sua memória e tentou trazê-lo ao máximo para sua vivência em sala de aula para que não parasse de se atualizar e de aprender.

Eliza enxerga a experiência não só de forma quantitativa (por meio dos anos trabalhados), mas também a enxerga de forma qualitativa, no sentido de que entende que é

preciso debater sobre suas práticas com seus pares, mostrar suas produções e ir atrás de novas, trabalhar em locais que proporcionam esse tipo de aperfeiçoamento e não ficar presa apenas às quatro paredes da sua sala de aula. Isso fica evidente no trecho da entrevista abaixo:

“E aí, os mais velhos que sempre buscaram por uma questão de formação continuada, né, por estarem sempre se reinventando, fizeram esse discurso e aí eu eu, opa, peguei, né? Então dentro desse contexto, eu me considero uma professora experiente não só pelo fato de atuar na Educação Básica, em trabalhar em escolas que investem na minha formação continuada, como por uma questão de busca individual, de estar sempre trocando com os meus colegas, tentando aprender com os meus colegas, indo a congressos, encontros... Levando a minha experiência para que ela seja “malhada” pelos outros colegas. Porque, às vezes, a gente faz uma coisa que a gente acha que é super legal ou é novo, quando na verdade não é. Quando, na verdade, existem outros caminhos, sabe? Mais eficazes, mais atualizados... Então eu acho que ser um professor experiente inclui também o movimento que você faz em relação a como você transforma essa experiência, sabe? Como você tá[sic] sempre tentando fazer com que de fato seja uma experiência. Isso é uma coisa legal pra[sic] gente pensar.” (Eliza)

A fala acima é potente e um grande convite para que professores e professoras se auto-analisem e reflitam sobre como suas experiências têm se construído.

Dando progresso à entrevista, Eliza, que já descreveu de forma geral os locais pelos quais trabalhou e construiu sua carreira, é convidada para falar um pouco mais sobre seus locais de trabalho atuais, onde ela exerce sua prática docente hoje.

Ela começa descrevendo uma das escolas privadas que trabalha, a que fica no bairro de Jacarepaguá e na qual trabalha há mais de uma década. É um colégio tradicional e muito grande, com cerca de três mil alunos matriculados. Por ter um número elevado de alunos, esse colégio possui muitas turmas, possui muitas salas e tem uma estrutura gigantesca. O colégio é tão grande, que Eliza não soube estimar o número de funcionários ou até mesmo somente o número de professores que atuam lá, mas deixou evidente que eram muitos.

Por ser um colégio tão vasto, a professora aponta como um dos problemas a dificuldade de alinhar o planejamento quando está trabalhando com diversas turmas de uma mesma série. Há seis turmas por série, apenas um laboratório para atividades diferenciadas, o tempo acaba privilegiando mais umas turmas ao longo da semana do que em outras devido ao dinamismo que uma escola desse porte possui.

Ela também aproveita para falar sobre o Estágio Supervisionado na escola. Segundo Eliza, nesse colégio, onde ela atua apenas no Ensino Fundamental II, ela nunca recebeu licenciandos enquanto alunos de Estágio Supervisionado, embora colegas que trabalham com o Ensino Médio nessa escola tenham recebido. Porém, isso é raro.

Eliza cita que, nessa escola, por a instituição não achar a legislação clara, a modalidade de Estágio Supervisionado quase não é oferecida. Ela cita apenas um caso, de uma docente do próprio colégio, funcionária da escola, que atua no Ensino Fundamental I e que estava cursando uma licenciatura em Matemática, ter sido a única estagiária que ela chegou a conhecer. E mesmo assim, essa estagiária apenas observou aulas e fez relatórios, sem nenhum outro tipo de atividade pedagógica durante seu Estágio.

Já em outra instituição privada que Eliza atualmente, ela percebe que o Estágio Supervisionado é realizado de forma mais proveitosa. Essa instituição também é grande (Eliza não cita o quão grande é, mas dá a entender que é das mesmas proporções que a outra) e recebe estagiários, tanto na modalidade de Estágio Supervisionado quanto na de Estágio Externo. Esses estagiários inclusive transitam entre essas unidades, possuem diversas atividades cotidianas da rotina de um docente e experienciam o ambiente escolar de forma mais ativa. Segundo ela, nessa escola,

“Esse estagiário de fato vivencia a experiência de ser pelo menos um colaborador desse professor. Ele está em aula com o professor, ele vivencia a questão disciplinar de uma turma, ele vivencia a questão do professor regente com toda sua autoridade, ele observa isso, né? Coisas que ele consegue perceber. É.. as elaborações de avaliações - sempre com a supervisão do professor, né? E do coordenador de área. A regência de turma com a presença do professor ou pelo menos vai chegar esse professor pra tá [*sic*] ali com ele. Existe uma autonomia maior em relação a esse Estágio Supervisionado, em relação a estar imerso na sala de aula como professor.” (Eliza)

A partir dessa fala, fica nítido que Eliza percebe um contraste entre as duas escolas privadas em que atua quando o assunto é Estágio Supervisionado. Enquanto em uma se evita e se possui uma certa dúvida - e até receio - do que a legislação permite ou não, na outra ela sente que o estagiário tem uma experiência significativa e que exerce uma autonomia de desenvolver atividades para além da observação.

Já no que diz respeito à escola pública na qual atua, a professora afirma que os últimos estagiários que ela recebeu não regeram a turma em nenhum momento e fizeram apenas um Estágio de observação. Ela ressalta que é professora do turno noturno na rede pública e que sempre trabalhou nesse turno desde que assumiu sua matrícula. Ela leciona apenas na modalidade regular, que é oferecida à noite, já que os alunos para quem leciona já estão no Ensino Médio.

Ela também já lecionou por um curto período na EJA (Educação de Jovens e Adultos), porém ela não gostou da experiência, pois ela diz ser uma professora que precisa de mais tempo para sentir que o processo de ensino-aprendizagem está sendo eficaz, então não

sente que ela consegue fazer um trabalho adequado na EJA (não pela modalidade em si, mas por achar que não possui o perfil para ser uma docente nesta modalidade de ensino).

Ela achou importante ressaltar que trabalha à noite na escola estadual, uma vez que nos últimos anos, a maioria dos universitários que tem recebido em sua sala de aula para supervisionar seus Estágios são oriundos de cursos de Ensino à Distância (EaD), precisando ter uma certa carga presencial. Provavelmente são alunos que têm outras atividades pela manhã e optam por estagiar à noite por compatibilidade de horários. Segundo Eliza, com o passar dos anos, ela notou que cada vez se torna maior o número de estagiários de cursos EaD que recebe, justamente por ela lecionar à noite e por a quantidade de universitários nessa modalidade de ensino ter aumentado nos últimos anos, com a democratização da internet e as demandas de trabalho concomitantes à integralização da licenciatura.

Eliza aponta que na escola pública estadual que atua, os universitários cumprem apenas o que ela chama de “Estágio de observação”, isto é, quando o licenciando vai até a escola, assiste às aulas passivamente, faz anotações e relatórios e não contribui de nenhuma outra forma com as atividades. Ele é um mero espectador, observador da aula.

Segundo a professora, das três escolas em que ela leciona atualmente, apenas uma delas contribui, na opinião dela, de forma eficaz na formação desses futuros professores de Matemática. De acordo com Eliza,

“das três instituições que eu trabalho hoje, apenas uma delas é que eu considero que, de fato, essa experiência do aluno (e nossa enquanto professor que pode estar ali, oferecendo alguma contribuição) é uma experiência mais autônoma e mais eficaz, no sentido de trazer para esse aluno bagagem para que depois ele consiga de fato estar numa turma sozinho, com autonomia, porque ele experimenta várias coisas. Entendeu?” (Eliza)

É possível inferir, a partir da fala acima, que a professora acredita que o Estágio tem um papel em trazer repertório pedagógico para a futura prática desses estudantes de Matemática para quando se formarem e atuarem como professores da Educação Básica. Esse repertório pedagógico seria atuar de forma mais ativa na sala de aula, participando das atividades com a Professora Supervisora e os alunos em sala.

Para entender melhor o percurso formativo e a relação inicial com o Estágio Supervisionado, Eliza foi perguntada sobre sua primeira experiência enquanto Professora Supervisora, incluindo seus sentimentos envolvidos.

A primeira coisa apontada por ela relacionada às suas primeiras experiências foi ter a sensação de que ela não tinha muito com o que contribuir com o estagiário que ela recebeu, já

que ela começou a trabalhar formalmente como professora de Matemática logo depois de concluir a licenciatura e já no primeiros anos enquanto professora, ela já recebeu estagiários em suas aulas. Isso aconteceu no espaço da primeira escola pública estadual em que trabalhou, assim que assumiu sua matrícula como professora do estado do Rio de Janeiro.

Portanto, a sensação de não ser alguém com experiência suficiente para ser “passada” para esses primeiros estagiários era muito forte na professora. Segundo ela, ela se sentia muito insegura e despreparada. Com o tempo, ela passou a se sentir menos pressionada e insegura, mas no começo, ela sentia que tinha que se preparar demais para não explicar nenhum conceito matematicamente errado não só para a turma dela, mas também para aqueles professores em formação que estavam assistindo sua aula, quando ainda era recém-formada e uma professora em início de carreira.

Ao ser perguntada como foi exatamente a primeiríssima experiência, ela compartilhou que recebeu dois estagiários. Um de uma universidade privada e outro da UFRJ, ambos na escola pública em que trabalhava, assim que se tornou professora do estado do Rio de Janeiro. Mais uma vez ela ressaltou que sua escola, situada na região da Ilha do Governador, era muito procurada por alunos da UFRJ, devido à sua proximidade com a Ilha do Fundão. De acordo com Eliza, ambos fizeram um “Estágio de observação”.

Para ela, sua primeira experiência enquanto Professora Supervisora de licenciando em Matemática

“foi uma experiência muito insegura porque eu não tinha essa formação na graduação. ‘Como você vai receber um estagiário?’”. Inclusive todas as questões que envolvem a parte procedimental de um comportamento de um professor – por exemplo, preencher um diário - a gente [não tem], pelo menos, EU, não tive uma aula de preencher um diário. Tive uma professora que, por conta própria, pediu que a gente comprasse um diário em branco na papelaria e começasse a preencher um diário da aula dela, como se fosse professor, sabe? Mas isso foi um movimento dela. Isso não fazia parte da grade, sabe? Como se comportar num conselho de classe... Também nunca ninguém discutiu isso numa formação, né? De licenciatura. Pelo menos não no meu curso. E também, muito menos, como você vai receber um estagiário.” (Eliza)

No relato de Eliza, é possível ver o quanto ela se sentia despreparada pela universidade para lidar com as questões básicas do cotidiano escolar. Ela poderia até se sentir preparada para lecionar Matemática, para preparar aulas relacionadas ao conteúdo e ter *background* matemático para tirar dúvidas de seus alunos da Educação Básica, mas ao mesmo tempo, ela se sentia extremamente insegura com as questões burocráticas e interpessoais que são necessárias na vivência escolar e na rotina de uma professora.



Sendo assim, se até para as questões mais elementares do cotidiano escolar (como o preenchimento de diário e a participação em conselhos de classe, como ela mesma cita) ela não sentia que a universidade lhe deu ferramentas com as quais ela pudesse ser independente e segura, isso se tornava ainda mais gritante para algo que acontece eventualmente em uma escola, que é a supervisão de estagiários.

É possível refletir que o Estágio é algo muito discutido na universidade pela perspectiva do componente curricular e pela perspectiva do aluno licenciando, mas pouco discutido pela ótica do/da Professor(a) Supervisor(a), já que essa é uma função que o professor já licenciado pode receber ao trabalhar em uma escola da Educação Básica, mas isso não se torna pauta de discussão dentro dos cursos que formam esses futuros professores (supervisores).

Realmente é algo a se pensar o fato de que dentre todas as funções de um docente em uma instituição, supervisionar estagiários de licenciaturas é uma delas. Porém fazer esse exercício de se pensar como Professores Supervisores não é algo tradicional de ser feito nos cursos de licenciatura. Obviamente, a formação do licenciando enquanto aluno é o essencial de ser pensado. Todavia, provocar a reflexão nesses graduandos de que um dia eles estarão em sala de aula como professores de Matemática já formados, recebendo outros graduandos e que eles influenciarão na formação deles também é algo interessante de se fazer, até mesmo para que eles não se sintam tão despreparados para receber tais estagiários como Eliza relata em sua entrevista.

Eliza também pontuou que, até hoje, percebe que não há uma padronização do que se espera do Estágio Supervisionado pelas universidades. Isso faz com que ela se sinta limitada e com dúvida sobre como deve agir com os estagiários, sobre o que pode e o que não pode cobrá-los de fazer e que há muitas incógnitas toda vez que ela recebe um estagiário novo. Ela afirma que

“cada universidade exige uma coisa diferente desse futuro professor. Eu percebo que não existe, assim, um protocolo, sabe? De como você vai lidar com aquela pessoa. Cada universidade pede uma coisa. Até a ficha de supervisão. Tinha ficha de supervisão que o professor escrevia os conteúdos que - no caso o futuro professor, né - foram lecionados. Se houve ou não problemas disciplinares na aula. Como o professor que estava regendo a turma se comportou nesse problema disciplinar. E nenhuma contribuição dele [do licenciando]. E outros relatórios já tinham um outro movimento, né? Que contribuições você teve nessa aula... Você pôde interagir, você não pôde... Como foi, o que que acrescentou... sabe? E alguns não precisavam de nada disso. Precisava só que ele escrevesse qual foi o conteúdo que foi dado e que eu assinasse. Então assim, eu percebo que não existe um padrão pra isso, entendeu?” (Eliza)

Se hoje, já sendo a professora experiente que ela considera ser, Eliza se pega confusa com as divergências dos parâmetros exigidos em cada universidade e como ela deve proceder com cada estagiário, quando começou, essa confusão era potencializada pelo sentimento de insegurança de estar ali, supervisionando dois estagiários que tinham quase o mesmo nível de escolaridade que ela, somado à responsabilidade de, dentro da sala de aula dela, ela cumprir o papel de referência e de exemplo para os licenciandos que ela estava recebendo.

Ainda sobre essa primeira experiência, ela disse que não só sentiu insegurança. Quando perguntada sobre o que sentiu quando soube, pela primeira vez na carreira, que receberia seu primeiro estagiário, ela enfaticamente disse que sentiu medo. Além disso, ela não entendeu o porquê de ela ser a professora supervisora escolhida para acompanhar o seu primeiro estagiário, já que havia outros professores de Matemática na instituição que ela trabalha e que ela considerava mais aptos a receber os graduandos, já que, em tese, eram mais experientes. Isso é visto no trecho a seguir:

“MEDO! Medo! Medo... Porque eu não sabia... Primeiro porque eu não sabia se eu estava pronta para aquilo. Se eu ia contribuir à altura do que ele precisava, porque eu não tinha muita experiência. Eu achava que a escola tinha que ter procurado um professor mais experiente para colocar em contato com aquele aluno. Mas a escola preferiu procurar um professor mais novo... Não sei por quê. De repente tinha um frescor, tinha uma metodologia que a escola... eu não era tão nova assim a ponto da escola não me conhecer, sabe? Eu já havia trabalhado lá algum tempo, a direção já me conhecia... mas foi tipo assim, segundo semestre do primeiro ou segundo ano de trabalho, sabe? Ou então porque que o aluno podia fazer Estágio naqueles dias... E naqueles dias o professor de Matemática que estava na casa era eu, sabe? Eu não sei exatamente por que motivo eu fiquei responsável por esse estagiário. Mas o que eu me lembro foi o sentimento que eu tive de insegurança de não estar à altura do que ele precisava ver numa sala de aula, né? (Eliza)

É nítido como ela sentia uma dupla preocupação: a de não ter experiência o suficiente para se considerar útil para a formação daquele aluno e a de acabar contribuindo negativamente para o processo do Estágio daqueles primeiros estagiários que ela estava recebendo. Portanto, como ela mesma relata, medo e insegurança eram os sentimentos que mais a dominavam naquela experiência.

É válido refletir então que, além dos medos e inseguranças que uma pessoa recém-formada já possui consigo ao iniciar uma carreira, supervisionar um estagiário pode ser mais um deles. Não pela função em si, mas talvez pela falta de preparo prévio que a universidade (e até mesmo a instituição de Educação Básica em que o professor ou professora atua) não o/a proporcionou.

No caso de Eliza, como essa primeira experiência aconteceu na escola pública em que começou a trabalhar, o estagiário fez apenas o “Estágio de observação”. Sendo assim, ele só observava as aulas dela e fazia anotações, sem muitas interações com ela na aula, o que pode ter sido um fator que contribui com esse medo e essa insegurança.

Eliza aproveita para falar sobre sua visão acerca do “Estágio de observação”. Segundo ela, nesse tipo de Estágio, em que o estagiário apenas assiste à aula passivamente, só é possível acontecer uma interação mais dinâmica entre Professor(a) Supervisor(a) e o estagiário quando esse movimento parte de um dos dois e o outro aceita. Se isso não acontece, esse Estágio, muito frequente na escola pública em que ela trabalha, fica marcado pela apatia e pela passividade do estagiário. Segundo a professora,

“No caso do Estágio de observação, que é o que normalmente acontece nas escolas públicas, você não interage muito. Qualquer movimento de interação que exista entre você e o seu estagiário é porque você mesmo estabelece. O que eu percebo, é que alguns professores aproveitam a figura do estagiário e pedem além do que a universidade pede a ele” (Eliza)

É importante lembrar, que nessa pesquisa, é defendido que o(a) Professor(a) Supervisor(a) possui um papel na formação desse futuro professor de Matemática e isso pode ser corroborado pela última fala de Eliza. É possível notar que é o(a) Professor(a) Supervisor(a) quem pode ter esse olhar de tornar o Estágio mais significativo para aquele licenciando, no sentido de provocar mais interações e participações desse graduando na sala de aula da Educação Básica, o que pode potencializar o olhar pedagógico desse professor em formação.

É importante também ressaltar que isso é defendido nesta pesquisa não para adicionar mais uma carga e uma responsabilidade no professor da Educação Básica e sim, para mostrar que o conhecimento pedagógico, técnico e teórico desse profissional é tão importante quanto o do professor do Ensino Superior. Sendo assim, esse professor deveria ser melhor amparado e orientado para que se sinta mais seguro para enxergar o tamanho da riqueza do seu saber e quanto ele pode contribuir com a formação de novos professores.

Inclusive, no caso dessa primeira experiência de Eliza, ela não teve nenhuma orientação específica vinda da universidade para que o estagiário tivesse mais participações em sua aula e o que ela deveria fazer com ele. De modo geral, ela afirma que

“essa relação que existe entre o estagiário e o professor, se ela fosse para além do relatório de observação, não era porque a universidade queria. Era porque o professor e o estagiário faziam esse movimento. Isso na escola pública. A escola

pública... o aluno [estagiário] de escola pública, ele “tava” ali para observar, relatar e a gente assinar.” (Eliza)

É interessante ver que, como Eliza atua em três instituições diferentes, sendo as outras duas privadas, ela dá destaque que esse tipo de relação acontece na escola pública, dando indícios que nas outras instituições algo de diferente ocorre, como será apontado futuramente.

Porém, isso serve como ferramenta para a discussão sobre o tipo de Estágio que é feito nas escolas públicas, levando em consideração que, proporcionalmente, há muito mais escolas públicas do que privadas, o que nos pode levar a inferir que os Estágios ocorrem muito mais frequentemente em instituições públicas.

Mais uma vez, é nítido como o papel do/da Professor(a) Supervisor(a) na condução do Estágio do licenciando é essencial e a forma que esse/essa professor(a) age para com esse estagiário influencia diretamente na bagagem pedagógica que esse graduando terá somado ao seu conhecimento ao final desse período.

Ainda sobre a primeira experiência de Eliza, ela fez a observação de que seu medo e sua insegurança não vinham acompanhadas do incômodo da presença desse estagiário (embora houvesse esse incômodo num primeiro momento); elas vinham da aflição de não se sentir experiente e suficientemente capaz de acrescentar algo significativo ao estudante da licenciatura. Ela ainda ressalta que, mesmo tendo sido monitora da matéria de Didática da Matemática, ela não reconhecia que tinha subsídios suficientes para supervisionar aquele graduando.

“O sentimento foi esse. Um sentimento de assim, de não estar pronta para aquela experiência. Não só porque a universidade não tinha me preparado, mas porque, na minha opinião, eu acho que eu tinha pouco tempo [de experiência] para essa troca. Embora eu tivesse sido uma aluna que estudou Metodologia do Ensino da Matemática, fui monitora de Didática da Matemática por mais de um ano... Mas à vera é outra coisa. Vida real é outra coisa. Então eu não tinha isso para oferecer para ele e eu senti um pouco de medo nesse sentido. A presença dele não me incomodava... No sentido de, eu te falo assim, no começo é um desconforto que você tem, uma pessoa que está ali te observando... Mas depois que você vai pegando o jeito, não tem esse problema. O problema é você falar ‘caramba, esse cara assistiu seis aulas. Será que ele aprendeu alguma coisa?’ Ele não abriu a boca, ele não te perguntou nada... sabe? Será que foi legal? Esse sentimento eu carreguei por um tempo” (Eliza)

Eliza conta que esse medo e essa insegurança foram sendo atenuados com o passar do tempo, justamente por ela perceber que estava ganhando experiência, tendo vivências escolares que davam a ela mais propriedade e autonomia dentro da sua sala de aula,

promovendo uma sensação de maior segurança e capacidade de supervisionar os novos estagiários que receberia.

Além disso, ela passou a se sentir mais à vontade de propor atividades mais dinâmicas a esses estagiários, deixando a participação deles dentro de sala de aula mais fluida e diversa, dando a eles formas de se verem fazendo atividades que fariam quando comessem a ser professores da Educação Básica.

Com o tempo, ela também passou a dar dicas sobre o que seria interessante do estagiário observar dentro de sala de aula, contribuindo até mesmo com o que tornaria o relatório de Estágio daquele graduando mais rico. Ao passar dos anos, ela desenvolveu esse olhar atento aos estagiários e passou a tentar diminuir a passividade deles, enxergando potencialidades que poderiam ser exploradas enquanto eles observavam suas aulas.

Eliza deixa claro novamente que todas essas inserções mais ativas dos estagiários na participação das aulas eram movimentos que partiam dela, enquanto Professora Supervisora, e não por uma orientação vinda da universidade ou da direção da escola. Ela desenvolveu essa autonomia e esse olhar crítico de tornar o Estágio mais significativo e passou a oferecer - nunca de forma imposta - atividades que fizessem o estagiário se sentir mais útil e menos entediado em suas aulas, para que o Estágio não fosse apenas uma burocracia que fazia parte do processo de obter seu diploma e sim, para que o Estágio aumentasse seu repertório pedagógico e o fizesse se ver no papel de professor e não apenas de aluno.

Isso aparece no relato da professora a seguir:

“A gente vai amadurecendo. Porque a medida que você vai ganhando experiência como professor, você se sente mais segura em oferecer alguma coisa para esse estudante, né? Então a gente vai mudando em relação a isso. E até mesmo assim, você sente um pouco de... de... como é que eu vou te dizer? De tranquilidade de chegar para ele e falar ‘olha, o Estágio é de observação, mas você nessa aula quer 10 minutos para apresentar alguma coisa sua?’ Alguns morriam de medo, outros falavam ‘não, vamos lá!’, sabe? Mas era um movimento NOSSO. É o que te falei. No começo nem isso. É pra preencher um relatório? É pra prestar atenção e fazer descrições? Eu lia, tá? Os relatórios. Eu lia mesmo. Para saber se o que tava ali de fato havia acontecido, entendeu? E também, às vezes eu falava ‘olha, teve coisa que aconteceu aqui, que o garoto perguntou, que você ajudou, que você fez uma contribuição e você não anotou. Você pode botar’” (Eliza)

É interessante perceber a relação de atenção e cuidado da professora ao se reportar ao estagiário, mostrando preocupação com o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento pedagógico. Mais uma vez, esse tipo de exemplo mostra a importância da visão que o(a) Professor(a) Supervisor(a) tem com relação ao seu estagiário(a).

Esse tipo de interação tem grandes chances de não só influenciar positivamente o Estágio daquele licenciando, mas também se tornar um grande parâmetro sobre como esse licenciando agirá quando se tornar um professor de Matemática e passar a ter suas próprias turmas, recebendo seus estagiários.

Esse tipo de movimento que Eliza faz com seus estagiários, agindo com generosidade e dando a eles espaço para que possam ser mais que meros espectadores talvez estabeleça um vínculo emocional forte na memória afetiva deste estagiário, ao ponto dele lembrar dessa experiência por toda a sua carreira e retribuindo esse olhar para seus estagiários e estagiárias no futuro. Algo parecido com o exemplo dado por Eliza ao falar do que é experiência para ela, que ela ouviu de professores mais velhos e que ela achou tão interessante e perspicaz, que traz esse olhar consigo até os dias de hoje.

Novamente, é possível ver como a troca entre professores mais experientes e professores mais novos (mesmo que ainda em formação inicial) é algo extremamente valioso e de suma importância para a Educação, como apontado por Tardiff, Lessard e Laheye (1991), que citam os *saberes da experiência* como fruto produzido a partir dessa troca.

Sobre os relatórios dos estagiários que Eliza mencionou ler, ela aponta que alguns colegas não se sentem confortáveis em saber que os licenciandos escrevem em seus diários, algo apontado também por Gonçalves Junior (2016). No caso de Eliza, ela afirma não se preocupar com eles, porém compartilha que outros colegas professores temem o conteúdo escrito nos relatórios dos alunos, principalmente no ambiente da escola privada. Como são registros sobre o que acontece na aula, alguns professores se sentem expostos e intimidados. Ela não se sente assim, mas ela mostra um incômodo quando não tem acesso a eles. Segundo ela,

“Às vezes, alguns professores, não é o meu caso porque eu estou nem um pouco preocupada com isso, ficam achando que esse documento é um documento de denúncia. Que se não é ele que assina, se esse documento está indo para a coordenação, alguma coisa pode estar escrita ali que pode depor contra ele. Num evento disciplinar, que sei lá, um aluno ofende ele. ‘Por que não teve domínio suficiente para que a coisa não chegasse a esse ponto?’ Na verdade, todo relatório de Estágio é assinado pelo professor regente e pelo coordenador também, né? Esse é o mais correto. Mas eu não tenho visto os últimos relatórios dos meus alunos, dos meus estagiários de escola particular. Eu não tenho visto” (Eliza)

O relato de Eliza gera a reflexão de que mesmo não sendo o caso dela em específico, há professores que se incomodam com a presença de um estagiário em sua sala e não só pela aula por si, mas também pelo que pode vir a acontecer depois dela. Sendo assim, pela fala e pela vivência de Eliza, podemos inferir que a insegurança de alguns professores não se

assemelha à insegurança relatada por Eliza previamente, sobre o início de sua carreira. Em alguns casos, há professores que se sentem inseguros pela sensação de estarem sendo vigiados e tendo alguém tomando nota e registrando tudo o que pode ser utilizado como prova em alguma situação em que o Professor Supervisor se sinta vulnerável. Felizmente não é o caso de Eliza, porém é possível concluir tal coisa a partir da fala dela.

Todavia, Eliza mostra descontentamento quando alguns estagiários assinam seus relatórios com a coordenação e não com ela, que foi a pessoa que passou diretamente por esse processo do licenciando e teve uma troca mais frequente e cotidiana com ele, debatendo e mostrando caminhos para que o repertório pedagógico desse licenciando se desenvolva não apenas no campo da Matemática, como também no campo das percepções do ambiente escolar, dos procedimentos burocráticos executados por um profissional da Educação, das relações interpessoais, das tomadas de decisão em situações de conflito.

Eliza, ao falar sobre seus colegas, corrobora com o incômodo de Gonçalves Junior (2016) com respeito ao desconhecimento do que é registrado no caderno de anotações e nos relatórios feitos pelos alunos que acompanham suas aulas. Pela fala de Eliza, é possível ver que há outros professores que não gostam de ter um estagiário em suas salas, pois o enxergam mais como uma testemunha do que como um aprendiz.

Indo para outro momento da entrevista, Eliza é perguntada se já se sentiu incomodada pela presença de um estagiário. Ela retoma a fala de que sim, mas não por se sentir observada, mas sim por, nas primeiras ocorrências, sentir que não possuía ainda experiência e conhecimento o suficiente para contribuir com o processo de aprendizagem desse estagiário.

Contudo, como já mencionado, sua percepção foi mudando ao longo do tempo. Com isso, ao ser perguntada se gosta de receber estagiários em suas aulas, ela dá uma resposta positiva e mostra entusiasmo com o tópico. Segundo a professora, receber estagiários “traz um frescor, essa coisa boa e muita troca”. A partir dessa fala, é possível deduzir que a presença de estagiários na sua sala de aula faz com que Eliza se atualize com os conhecimentos dos estagiários, ao passo que ela (principalmente) também ensina e percebe sua influência na formação desse licenciando.

Como já mostrou em outros momentos da entrevista até então, principalmente do ensinamento que teve de alguns professores no início de sua carreira, Eliza é uma professora que se expõe a atualizações e tenta estar sempre aprendendo. Por causa disso, encara a recepção dos estagiários como uma (das) forma(s) de se manter em contato com novas visões, percepções e se colocando à disposição de ser afetada pelos colegas em formação.

Paralelo a isso, ela também tem consciência do seu papel ao supervisioná-los e, como dito previamente, ela se sente uma professora experiente (não só por ter anos de carreira, mas por estar sempre buscando se desenvolver), logo sabe como pode contribuir com a formação dos estagiários. Dado esse panorama, realmente é visível o espaço de troca apontado por Eliza e o frescor que a presença de um estagiário traz.

Entretanto, Eliza sente que esse tipo de relação e troca é melhor vivida na experiência de uma das escolas privadas na qual trabalha e lamenta isso não haver na pública. Ela ainda destaca a troca com estagiários de uma outra modalidade de Estágio - o Estágio Externo não obrigatório - como um parâmetro ideal do que acha que deveria ser a experiência de Estágio. Nesse tipo de Estágio, os estagiários atuam como monitores na escola de Eliza, tirando dúvidas de alunos e ajudando nas diversas funções pedagógicas da escola. Segundo a docente, nessa escola privada na qual esses monitores atuam,

“às vezes, você escuta do próprio aluno como monitor, que tá ali no miúdo, como é que ele falou pra aquela pessoa sobre isso. ‘Professora, eu fui explicar isso pro aluno e falei assim’ ou ‘desenvolvi esse exercício assim e foi muito legal, e queria te mostrar’. Sabe? Quando esse tipo de relação acontece, que para mim acontece mais nessa escola privada que eu te falei, que não vi esses relatórios, mas que eu tenho essa troca, sabe? E-mail, troca de e-mail, de mensagem, reuniões pedagógicas, dentro da área onde os próprios monitores participam, isso não tem na escola pública, eu nunca vivi.” (Eliza)

Pela fala de Eliza, parece que na escola estadual em que atua, como os estagiários realizam Estágios apenas de observação, ela sente que o processo de Estágio tem limitações - que ela gostaria de romper - e que em uma das escolas privadas, ela sente que há mais espaço para que a troca com estagiários seja mais eficaz.

É interessante notar a diferença entre as experiências em ser uma Professora Supervisora de Estágio que Eliza possui nas escolas em que trabalha atualmente e como isso influencia na forma como ela mesma lida com o Estágio em cada um desses locais. Em uma das escolas privadas em que atua, a sua vivência como Professora Supervisora de Estágio é nula. Pelo que Eliza traz na entrevista, essa escola possui uma série de burocracias e empecilhos legais para receber estagiários em seu ambiente, soando como algo não visto com entusiasmo pela instituição. A falta de entendimento sobre a legislação acerca do Estágio Supervisionado e sobre como a escola deve conduzir o Estágio faz com que essa instituição privada que Eliza trabalha não se apresente como uma escola-campo receptiva e aberta para estagiários (pelo menos não na maior parte do tempo).



Já na outra escola particular em que Eliza trabalha, totalmente aberta à recepção de estagiários para realização de Estágio Supervisionado e como uma conexão bem mais forte com seus estagiários, há até o programa de monitoria de Estágio Externo previamente mencionado, em que os estagiários atuam de forma ativa, executando tarefas que os preparam de fato para a vivência docente e há uma troca muito mais forte entre tais estagiários, a coordenação e os professores supervisores.

Por outro lado, na escola pública estadual em que Eliza trabalha não se assemelha a nenhuma das outras duas. Por um lado, é uma escola que também é aberta para o acolhimento de estagiários (até mesmo por se tratar de uma escola pública e por estar localizada próxima à Universidade Federal do Rio de Janeiro), onde Eliza já teve inúmeras oportunidades de ser Professora Supervisora e onde há certa troca. Contudo, geralmente esse movimento parte dela e de seus colegas, e precisa ser aceito pelos seus estagiários, que, *a priori*, estão lá apenas para observar suas aulas e cumprir uma etapa burocrática de suas formações.

É principalmente na escola pública onde se torna gritante o papel crucial que Eliza - e todos os(as) Professores(as) Supervisores(as) - tem em relação à formação desses estudantes de Matemática que se tornarão docentes em Educação Básica em um intervalo pequeno de anos. Por Eliza ser uma professora que gosta de receber estagiários, ela se esforça para proporcionar a eles mais do que o básico, isto é, um simples cumprimento de horários e formalidades em que o universitário assiste a suas aulas, faz anotações, recebe uma assinatura comprovando sua presença e volta para a universidade com poucas reflexões transformadoras. É justamente o movimento que Eliza e seus colegas fazem com esses estagiários da escola pública que cria habilidades e saberes docentes importantes para quando esse estagiário começar a lecionar de fato.

Mais uma vez, isso vai ao encontro do que Nóvoa (2019) defende ao dizer que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores”. A partir dessa supervisão, do apoio e dos olhares atentos dos/das Professores(as) Supervisores(as), os licenciandos podem expandir sua visão para o que ocorre em sala tanto no viés da Matemática (reconhecendo principais dúvidas e defasagens de alunos, aprendendo metodologias, aprimorando conceitos e colaborando com o processo de ensino-aprendizagem de Matemática dos alunos da Educação Básica), quanto no viés pedagógico (como se portar perante aos alunos, como mediar conflito e como reconhecer estudantes que precisam de ajuda e de um olhar mais atento do professor regente).

Além disso, quando o(a) Professor(a) Supervisor(a) tem esse olhar atento ao estagiário, ele prestigia seus saberes, reconhece suas potencialidades em ajudar na condução

das dinâmicas de sala de aula e até mesmo ganha mais um parâmetro para avaliar seus alunos da Educação Básica. Eliza traz esses fatores em sua sala, mostrando que, de fato, gosta de trabalhar com estagiários.

“Houve um tempo que os monitores participavam, inclusive, dos conselhos de classe dessa escola, não sei se isso ainda acontece, tá? Acho que sim. Eu te juro que como eu não tenho participado muito, só dos finais, eu não observei... não coincidiu com o meu dia, mas ao longo dos anos que eu estou nessa escola – que é o sexto ano que eu to lá – é... os monitores participavam dos conselhos de classe, inclusive até contribuíam dizendo como os alunos chegavam às monitorias pra tirar suas dúvidas... ou o que ele observou de perguntas que o aluno fez na aula do professor... ou se de fato o aluno não estava prestando atenção, sabe? E a professora fez tal movimento para que ele prestasse atenção... Então, assim, eu acho que a coisa do estar fisicamente interagindo dessa forma, acho bem legal. Essa troca é muito boa, eu gosto. Não me sinto invadida... (Eliza)

Eliza só realmente mostra um pequeno incômodo com a questão das anotações dos estagiários quando não as lê. Isso é visível na fala a seguir.

“Engraçado, né? Você tá vendo o estagiário ali, sem uma prancheta fazendo anotação. O relatório vai acontecer depois. Depois que ele vai fazer anotação. Depois que ele foi de mesa em mesa, né? Até participou ‘Professora, eu quero falar uma coisa que acho que vai ser legal’. Tem estagiário que faz isso. Eu não me sinto incomodada. Agora, se ele tiver uma prancheta anotando o que eu tô falando, eu fico [faz um gesto esticando a mão, como quem está acuada]. Eu fico meio assim [desconfiada]. ‘O que tanto anota?’. Ele vai me mostrar tudo depois, mas sabe? Fica estranho. Então assim, ainda fico um pouco assim [desconfiada]. Quando é uma questão espontânea, da presença dele colaborando, eu não me incomodo não.” (Eliza)

É interessante também notar que Eliza se mostra muito tranquila com a presença de um estagiário em sua sala, gosta de tê-lo, convida-o para participar ativamente e gosta dessa troca, mas mais uma vez, o relato dela, assim como Gonçalves Junior (2016) retratou, mostra que quando o estagiário apenas assiste às aulas passivamente e faz anotações acaba tornando o ambiente da sala de aula um pouco menos confortável para o(a) Professor(a) Supervisor(a).

Eliza também foi perguntada sobre as situações mais positiva e negativamente marcantes com algum estagiário. Ela começa falando entusiasmada sobre um estagiário que a acompanhou na escola privada, porém não como Estágio Supervisionado e sim como monitor na modalidade de Estágio Externo. Ela cita que ele a ajudava a criar materiais de ótima qualidade e exalta a criatividade desse estagiário. Ela também fala nesse momento que esse estagiário era oriundo da UERJ, que é uma universidade que ela considera que forma professores com pensamento crítico.

Outra situação positiva que viveu em sala também foi nesse colégio privado. Durante a pandemia da COVID-19, essa escola privada voltou a ter aulas presenciais em setembro de 2020. Contudo, Eliza possui uma condição de saúde que a caracterizou como integrante do grupo de risco para ter contato com o vírus. Como medida de proteção, a escola, que possuía uma infraestrutura para a transmissão de aulas online síncronas, permitiu que Eliza continuasse dando suas aulas de casa. Porém, como havia alunos dessa escola que tinham voltado a frequentar o colégio presencialmente, fez-se necessário ter algum responsável por esses estudantes dentro da sala de aula, mediando a aula dada por Eliza virtualmente e o que acontecia dentro da sala de aula física. Esse responsável era justamente um monitor estagiário dessa escola.

Ela conta que nesse momento da pandemia de coronavírus, a figura do estagiário foi crucial para a condução do seu trabalho e para a ministração de suas aulas. Eliza destaca esse momento como positivo em relação às suas lembranças com estagiários, uma vez que em meio ao caos pandêmico e o medo que ela possuía tanto de se infectar quanto de ter seu trabalho prejudicado de alguma forma devido às condições da época, foram seus estagiários que deram o suporte necessário.

No mundo ideal, todos só deveriam ter voltado às atividades presenciais depois que estivessem vacinados e em segurança. Infelizmente no contexto da educação privada não foi assim, e a maior parte das escolas privadas voltaram às suas atividades ainda em 2020, como foi o caso da de Eliza. Na cidade do Rio de Janeiro, município onde Eliza mora e trabalha, a primeira dose da vacina contra o coronavírus só ficou disponível em maio de 2021 (Nikahara, 2021) e a segunda em setembro de 2021 (Barbosa, 2021). Portanto, entre a volta às aulas presenciais nessa escola, em setembro de 2020 e a aplicação da 2ª dose da vacina contra a covid-19, houve um intervalo de um ano.

Sendo assim, durante todo esse período, por ter uma comorbidade que a impedia de voltar presencialmente, os estagiários foram o braço direito de Eliza e isso a comoveu muito na época. Tal situação é explicitada pela professora no trecho a seguir:

“Esse processo de ensino remoto, se não fosse a presença dos estagiários fisicamente enquanto eu estive remota, eu tava morta. Uma das coisas mais emocionantes foi saber que aquela pessoa era o meu olho, era o meu braço, entendeu? Porque eu não via os alunos. Não existia uma câmera, eu não sabia quem eram aqueles, então foi muito difícil. Então assim, depois que acabava a aula, a monitora, a estagiária ia me procurar ‘professora, acho que aconteceu tal coisa, tomei essa atitude em relação a essa coisa que aconteceu, não podia ligar o microfone naquele momento..’ Então a sensibilidade da pessoa, de você perceber que a medida que aquela relação foi estabelecendo, porque eu não eu não me relacionei com essa estagiária pela primeira vez naquele ano pandêmico. Ela já era

minha estagiária no ano anterior, antes de covid, antes de tudo. Então essa experiências que nós trocamos juntas foram muito legais. Então assim, eu não sei se eu te respondi, mas foram experiências interessantes no espaço da sala de aula, em relação principalmente às atitudes. Em relação às atitudes que tinha que tomar e o *timing* né? O *feeling* da coisa. ‘Vou parar um pouco aqui e vou fazer tal coisa porque acho que vai contribuir’”.(Eliza)

Esse trecho é realmente tocante ao ver o reconhecimento e a gratidão dessa professora ao ter essa troca com seus estagiários em momento difícil num contexto nacional e mundial, em um cenário em que ela literalmente corria risco de vida e ao mesmo tempo sofria a fragilização de não poder exercer seu trabalho como sempre pôde exercer ao longo de toda a sua carreira.

Desde o início da pandemia de COVID-19, ela teve que reinventar suas práticas para poder ministrar suas aulas no Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>16</sup>. Com a volta às aulas presenciais, porém impossibilitada de voltar a dar aula, ela teve que mais uma vez se reinventar para criar estratégias que atingissem os alunos que haviam decidido voltar para a sala de aula presencial e os alunos cujos responsáveis haviam optado que eles continuassem a assistir às aulas de casa, isso tudo com ela mesma continuando a dar aulas de forma remota. Portanto, Eliza precisou não só rever as metodologias que dominava para conduzir o desenvolvimento dos assuntos da Matemática, mas também como poder se comunicar com os alunos e superar as barreiras impostas pela pandemia.

Como Marques (2021) indica, houve uma série de desafios impostos pelo ERE nas práticas de professores de Matemática e o relato de Eliza corrobora esse panorama. Tendo isto em vista, a figura do estagiário foi crucial para que ela pelo menos tivesse a segurança de estar sendo clara para todos os seus alunos. Neste caso, uma estagiária ficava na sala de aula transmitindo a aula virtual de Eliza, mediando a aula e transmitindo a ela dúvidas, apontamentos e inferências feitas pelos alunos.

Sem romantizar o contexto (que, como Marques, de Carvalho e Esquincalha (2021) apontam, foi repleto de precarização docente, acúmulo de funções e sobrecarga laboral em um período que o terror e as chances de contaminação tinham potencial letal), é notório que essa experiência com os estagiários foi diferente de tudo que Eliza já tinha vivido ao longo de suas experiências como Professora Supervisora.

---

<sup>16</sup> O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma modalidade de ensino que surgiu, como o próprio nome sugere, de forma emergencial e utilizando recursos virtuais para que as aulas pudessem ser conduzidas em todas as modalidades de ensino e em todos os níveis de educação durante a pandemia de COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021. É importante ressaltar que o ERE não é uma forma de Ensino à Distância (EaD), já que a EaD já existia antes da pandemia de COVID-19 e possui outros aspectos, particularidades e características, como aponta Marques (2021).

É válido salientar que, embora essa situação em específico tenha sido com estagiários da modalidade de Estágio Externo e não de Estágio Supervisionado como Componente Curricular de fato, entende-se por importante deixá-la descrita neste trabalho, uma vez que Eliza não deixou de estar supervisionando essa estagiária e há uma clara demonstração dos sentimentos da docente durante essa situação tão atípica, emblemática e ainda recente.

Também é interessante ver como a entrevistada se confunde sobre o que é o Estágio Supervisionado (como componente curricular) e o que é o Estágio Externo, realizado por esses monitores dessa escola que ela tanto cita, já que ela desempenha uma função semelhante de supervisioná-los e, portanto, possui sentimentos que se misturam quanto a essas duas modalidades. Mas também é possível provocar a reflexão do quão clara é a função e as características do Estágio Supervisionado para os docentes e no que ele se distingue de outras modalidades de Estágio.

Dando prosseguimento com a entrevista, ao falar sobre a vivência que a marcou mais negativamente com algum estagiário, ela cita um caso em que ela sentiu que um estagiário quis encontrar um erro no que ela estava fazendo. Como exemplo, ela menciona o caso de um licenciando que, ao tirar a dúvida de um aluno sobre o gabarito de uma lista de exercícios, com questões de uma Olimpíada de Matemática, afirmou para o aluno que o gabarito estava errado. Além disso, comunicou ao coordenador da escola sobre o suposto erro da professora antes de se comunicar com ela. Ao ser indagada pelo coordenador, Eliza reviu o gabarito e reiterou que a resposta era realmente a que ela tinha indicado no gabarito e que, portanto, o gabarito estava correto. O que aconteceu, como é comum em algumas questões de Matemática, havia uma “pegadinha” relacionada a essa resposta e esse estagiário não teria percebido.

Segundo Eliza, essa confusão causou uma situação desconfortável entre ela, o estagiário, a coordenação e o aluno que havia feito a pergunta. Ela estaria tranquila de admitir que errou, se assim o tivesse feito; contudo, o estagiário não só não mostrou parceria com ela em comunicar o erro, como a expôs negativamente para a coordenação e provocou uma dúvida no aluno que lhe havia pedido ajuda. Após se explicar para a coordenação e comprovar que estava certa, ela fez que, por sua vez, o estagiário fosse até o aluno e desmentisse o erro.

Ela enfatiza que o problema não teria sido por ele ter apontado um erro dela, mas foi que ele não apontou o erro *para* ela, não se mostrando em parceria com ela e a deslegitimando enquanto autoridade de conhecimento no espaço da sala de aula. Ela disse que não ficou chateada com ele em um nível pessoal, mas conta que isso chegou ao ouvido de

outros colegas que a informaram do que havia acontecido antes mesmo do coordenador conversar com ela, o que mostra como a atitude desse estagiário, acabou provocando um clima de “fofoca”. Segundo ela,

“Não fiquei chateada com o colega. Isso reverberou, porque quando ele foi falar com coordenador, existia um outro colega, de uma outra área lá. Esse outro colega me ligou. ‘Mais um fura-olho. Acho que temos um fura-olho’ [o colega na ligação]. [Eliza responde:] ‘Não, não é isso. Não é isso. Eu já conversei com o garoto, eu só falei para ele ‘não faz mais isso’’. Aí no final das contas, enfraquece, né? Quem acaba ficando confuso? O aluno [da Educação Básica]. E agora? Quem tá certo? E agora? [...]. Todo mundo erra, Gabriel. Eu posso chegar na minha sala hoje com 21 anos, 22 anos de experiência ‘gente, eu fiz o gabarito de uma questão errado. Me desculpa. Eu vou mostrar pra você onde eu errei’”. (Eliza)

Ela segue, comentando inclusive sobre a importância do erro no processo de ensino-aprendizagem e fazendo uma reflexão sobre a ética de alguns estagiários que têm chegado até ela recentemente.

“Se fosse uma coisa ruim, a gente não teria bibliografias e bibliografias sobre o erro no Ensino da Matemática. Existe um livro chamado ‘O erro como estratégia didática’. Um livro maravilhoso, muito maneiro, da Neuza Bertoni, depois ‘tu confere’ isso. Muito maneiro. Que trabalha em cima dos erros. Então não tem problema nenhum. Mas isso me incomodou. Aí depois, não houve problema nenhum, não arranhou a minha relação com esse estagiário, ele é uma pessoa muito maneira, sabe? Só fiquei assim ‘o que que tá acontecendo com a ética dessa galera que tá chegando agora?’” (Eliza)

Ela afirma não ter visto maldade em tal atitude, mas ela enxerga que alguns estagiários possuem uma certa afobação e querem mostrar tudo o que sabem e aprenderam e, nesses momentos, podem acabar soando como soberbos e desvalorizando o conhecimento do/da Professor(a) Supervisor(a). Como ela já mencionou, ela adora a troca com os estagiários e sente que eles, de fato, trazem um frescor e um ar de novidade para a sua prática, mas ao mesmo tempo, ela acha que eles devem fazer isso de forma ética, respeitosa e que não invalide os conhecimentos dos professores mais experientes. Indo ao encontro disso, ela conta um outro caso que julga negativo:

“Eu tive uma estagiária que [...] queria me ensinar o que era um tangram. Ela acha que eu, com 3 anos e meio de experiência no laboratório de geometria da UFF, nunca tinha visto um tangram<sup>17</sup>. Eu como não presto, ‘então me explica o que é um

---

<sup>17</sup> O tangram tradicional é um quebra-cabeça geométrico originado do recorte de uma figura com a forma de um quadrado. Segundo a lenda, um monge chinês deixou um azulejo quadrado cair, quebrando-o e repartindo-o em sete peças em formato de triângulo, quadrado e paralelogramo. É um quebra-cabeça extremamente conhecido, principalmente no campo da Matemática devido às diversas propriedades e construções geométricas que podem ser obtidas a partir dele, sendo assim um material pedagógico muito potente e de grande valia para as aulas de Matemática na Educação Básica, como apontam Benevenuti e Santos (2016).

tangram' [pedindo para a estagiária]. Ela me deu uma aula de tangram. E aí depois, muito tempo depois, um amigo nosso que também fez Estágio nesse laboratório, sem eu ter combinado nada com ele, começou a falar sobre esse tema e falar do tangram redondo, do tangram pitagórico, do tangram não sei das contas, que existia lá e a menina foi ficando assim [a entrevistada faz cara de pasma, imitando a menina]. E eu não falei nada. Então às vezes a gente é acometido por uma vaidade, sabe, Gabriel? Estou chegando novinho, fresquinho. Tem muita coisa que eu aprendi que esse professor que tá aí, ele não deve ter a menor ideia. Então vou chegar com tudo, com o pé na porta..." (Eliza)

Esse trecho evidencia que, embora valorize a troca com os estagiários, Eliza valoriza também a humildade e a modéstia de um licenciando ao querer compartilhar um conhecimento que domina. Uma coisa é mostrar que sabe sobre algo e deseja que outras pessoas saibam também, outra coisa é querer se mostrar extremamente prodígio e inteligente de forma soberba e pedante.

Nesse sentido, Eliza utiliza o termo *vaidade* para ilustrar uma característica que não acha interessante e que faz com que alguns estagiários possam incluí-la em situações desagradáveis, como as já supracitadas. Na penúltima fala de Eliza citada até este ponto, ela chega a levantar uma pergunta sobre a *ética* dos professores que estão "chegando" agora - isto é, em formação ou recém-formados - ao pensar nessas duas situações em que sentiu que os estagiários quiseram mostrar que o conhecimento deles seria mais certo ou mais amplo do que o da Professora Supervisora.

Como já externado por ela outrora, ela valoriza o conhecimento dos licenciandos que ela supervisiona e quer que eles participem de suas aulas ativamente, mostrando suas potencialidades e conhecimentos, porém ela também sabe do seu papel enquanto formadora e quer o respeito como tal.

Eliza também cita uma terceira situação que a marcou negativamente, porém por causa de outro viés. Em uma ocasião, na escola pública estadual em que leciona à noite, um estagiário solicitou que ela assinasse seus relatórios e diário de presença sem ele assistir às aulas. Ele quis ter os documentos que compravassem que ele tinha feito o Estágio, porém sem estar nas aulas, sem participar das atividades e sem nem sequer voltar depois das assinaturas. A docente se negou veementemente a fazer isso, pois achou isso um verdadeiro absurdo e extremamente antiético.

Ela defende que se fizesse isso, estaria dando um péssimo exemplo para esse professor em formação, que por sua vez educará outras pessoas futuramente e ele acharia que essa seria uma prática plausível de se fazer, podendo perpetuar isso nos seus outros Estágios e até mesmo quando ele começasse a atuar em sala, fazendo isso com os estagiários que ele pudesse vir a ter. De acordo com Eliza,

“A gente não pode - enquanto professor ético, que ‘tá’ na sala de aula, que acredita na Educação, acha que Educação é um processo que funciona – fazer esse tipo de coisa. Porque você já tá entregando pra sala de aula um profissional que vai ‘passar a perna’ em outros sentidos. Ele tem que entender [que] ali não. **Você tá formando gente**, como você tá formando gente e já tá nessa pegada? Não vai rolar. Sabe? Então achei essa situação muito negativa. Não gostei disso. Achei ruim.” (Eliza)

Nesse excerto, é visível, mais uma vez, que Eliza se enxerga como formadora desses futuros professores de Matemática. Ela sabe do seu papel no desenvolvimento profissional dos licenciandos que recebe e isso não passa apenas pelo caráter técnico e pedagógico do conteúdo matemático (que também faz parte), mas também pelos princípios éticos e morais relacionados à carreira docente.

Eliza exemplifica nessa situação a célebre frase de Paulo Freire, na qual ele diz que “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” (Freire, 1996). Como ela mesma diz, ela não se permite fazer esse tipo de trapaça proposta por esse estagiário porque entende que isso o incentiva - utilizando um termo que a própria professora usou - a “passar a perna” em outras situações, naturalizando esse tipo de bandalha e não o provocando a fazer uma reflexão sobre o que é certo e o que é errado, sobre o que é ético e o que não é.

É claro que não é possível ignorar que talvez haja fatores socioeconômicos que o tenham levado a fazer tal solicitação. É possível que ele não morasse perto da escola, que tivesse limitações financeiras para se deslocar, que tivesse conflito de horários entre outras aulas na universidade ou até mesmo com compromissos de trabalho. Também não é possível saber se ele morava em alguma região da cidade do Rio de Janeiro mais perigosa de se chegar muito tarde e, pelo Estágio dele ter sido na escola pública em que Eliza leciona à noite, ele talvez estivesse evitando diminuir o risco de chegar em casa.

Contudo, pela fala de Eliza, nenhuma dessas pautas foi trazida como justificativa para o pedido. Além disso, mesmo se houvesse qualquer fator acima explicitado acima, o estagiário deveria ter proposto cumprir parte de sua carga horária ajudando a professora na confecção de materiais ou no preparo de aulas, por exemplo. De qualquer modo, pelo relato de Eliza, soa como se o graduando apenas quisesse se livrar da obrigatoriedade de estar presencialmente na escola para acompanhar as aulas da professora. Inclusive, ao ser perguntada o que houve depois de negar o pedido, a docente afirmou que ele aceitou constrangido e passou a ir às aulas seguintes, o que corrobora a hipótese de que ele não tinha grandes empecilhos para realizar o estágio, apenas estava querendo burlar uma exigência de



carga horária que deveria cumprir, obrigatória para qualquer curso de primeira licenciatura no Brasil (Brasil, 2015; 2019; 2024).

Dado esse panorama, Eliza se mostra como uma docente preocupada não só com a formação de professores antenados nas demandas pedagógicas e nos recursos utilizados para o Ensino da Matemática, mas também se mostra atenta sobre qual tipo de docente está entregando para a Educação Básica, quais princípios e valores estão atrelados a ele e até mesmo, nesse exemplo, mostrou como se deve (e o que não se deve) fazer em ambiente de trabalho, deixando claro que tal tipo de pedido não condiz com uma postura profissional.

Além disso, assim como foi pensada na perspectiva dos empecilhos que o estudante poderia ter para pedir que ela assinasse seus relatórios e fichas de presença sem ele frequentar as aulas de fato, é importante pensar pela perspectiva do/da Professor(a) Supervisor(a), objeto de estudo dessa pesquisa. Caso Eliza concordasse em assinar mesmo nos dias em que ele não frequentasse suas aulas, ela poderia estar pondo em risco sua integridade docente, já que aquele documento poderia servir como um álibi para qualquer eventualidade que pudesse acontecer com o licenciando que fez aquele pedido. Ao assinar um relatório de Estágio de um estudante que não compareceu no dia da aula, o(a) Professor(a) Supervisor(a) assume a responsabilidade de se comprometer com as atitudes que esse graduando pode ter fora do espaço da escola, justamente nos dias em que assinou. E, como já apontado por Eliza, se ela tivesse feito assim, estaria dando um péssimo exemplo de conduta profissional e ensinado um comportamento antiético.

Dando prosseguimento à entrevista, a professora foi perguntada se a presença de um estagiário na sua sala já fez alguma aula ficar melhor ou pior. Ela afirma que sim em ambos os casos, mas opta por começar a falar sobre o aspecto negativo. Ela menciona que há uma coisa específica que vez ou outra acontece quando há algum estagiário em sua sala, interagindo de forma mais ativa com os alunos. Segundo ela, em alguns casos, alguns alunos da Educação Básica vêem esse estagiário como uma espécie de professor particular que está ali à disposição deles para ajudá-los na hora que bem entenderem e o estagiário, por sua vez, acaba se tornando refém da situação e se submete a ser apenas isso, deixando de observar outros aspectos que estão acontecendo dentro da sala da aula e que seriam importante para sua reflexão pós-prática.

“Então, tem uma coisa que acontece quando o estagiário está presente que alguns alunos acham que ele é professor particular dele. Esse estagiário não tá ali pra tirar a dúvida do aluno apenas. Ele tá ali também para observar o trabalho do professor e se apropriar daquilo que ele está vendo. Eu acho que precisa também de uma

conversa com os alunos [da Educação Básica] sobre o papel desse estagiário nesse lugar.

Eu vou começar pela parte negativa, tá? Uma coisa negativa é que o estagiário também se sente muito incomodado de não estar contribuindo com aquele aluno, então ele acaba sendo monopolizado pelos alunos e esquece da parte que é dele. Ele acha que tudo bem que aquela experiência, ele tá tirando dúvida daquele aluno, ele ‘tá’ enriquecendo, sabe? Mas existem coisas que acontecem naquele processo que ele poderia não estar ali, sendo dominado por uma pessoa, né? E estar experimentando outras coisas. Nós vivemos numa escola, que é uma escola inclusiva. Nós temos ali alunos que de fato estão incluídos, né? Tem suas avaliações adaptadas, tem mediação escolar, que é uma experiência que tem que ser observada também. Como essas mediadoras atuam com relação a esses alunos? Como essa mediação, né? Como é que a professora consegue articular os alunos que estão mediados, com os alunos que estão online, com os alunos que tão no presencial, falando agora desse momento pandêmico ainda né?

E o aluno, o aluno estagiário que eu falo, né? O aluno licenciando, ele não pode ‘tá’ ali a serviço de um. Eu acho isso ruim. Embora ele esteja contribuindo, mas isso o tempo todo? Sempre com aquele um, eu acho ruim. Eu acho que o movimento que a escola deve fazer é deixar claro para esse estagiário qual é o papel dele, como ele deve ser, como ele deve se apropriar daquele espaço.” (Eliza)

Dentre diversas coisas que podem ser destacadas a partir da fala de Eliza, a primeira é que ela não enxerga como “participação ativa” do estagiário apenas a retirada de dúvidas e o auxílio na orientação de tarefas para os alunos da Educação Básica. Ela enxerga também que a participação ativa consiste em tomar conhecimento das diferentes dinâmicas da sala de aula, como por exemplo, como são realizadas as atividades com os alunos de inclusão.

Outra coisa que pode ser destacada é que o Estágio é um momento em que o licenciando pode apurar esse olhar a respeito do quanto tempo demanda para um aluno específico e, com isso, deixa de estar em contato com o resto da turma.

Também é possível refletir a partir da fala dela o quanto a escola (e a universidade) não deixa(m) claro quais são as atividades e os limites que o estagiário deve ter em uma escola. Geralmente o(a) aluno(a) precisa cumprir o Estágio como requisito obrigatório da graduação, procura uma escola, a escola o aceita, designa-o a um(a) professor(a) e ele acompanha esse/essa Professor(a) Supervisor(a) de acordo com o ritmo dele/dela. Em muitos casos, pouca orientação é dada sobre como esse/essa estagiário(a) deve se portar, seus direitos e deveres.

Isso pode implicar em três cenários: no primeiro, o estagiário pode dar a sorte de encontrar uma escola e Professores(as) Supervisores(as) que consigam tornar seu Estágio enriquecedor e respeitando os limites desse estagiário (o que seria o mundo ideal); no segundo, o estagiário não mostra muito entusiasmo e nem pró-atividade, não colaborando em nada com a aula, trazendo incômodos para o Professor Supervisor e até mesmo procurando

facilidades na contagem das horas, levando-o até a parecer “folgado” (como no exemplo do licenciando que pediu para Eliza assinar as horas sem que ele comparecesse às aulas); no terceiro, o estagiário pode se ser explorado pelo/pela Professor(a) Supervisor(a), pelos alunos da Educação Básica e/ou pela gestão da escola, pondo seu aprendizado em segundo plano para servir às demandas da escola que não são de sua alçada (como no exemplo citado por Eliza em que alguns alunos da Educação Básica monopolizam os estagiários e os tratam como professores particulares).

Isto posto, é importante refletir sobre como as características e especificidades do Estágio são orientadas para os(as) estagiários(as), além de serem informados sobre o que se espera deles (e até mesmo se, na verdade, os(as) estagiários(as) chegam a receber orientações de alguma forma).

Falando sobre o aspecto positivo de como algum estagiário melhorou a sua aula, Eliza destaca o *feedback* dado pelos estagiários após participarem da aula. Segundo ela, quando há estagiários em sua sala, ela costuma conversar com eles após a aula e eles falam sobre o que acharam e, em alguns casos, os pontos positivos e negativos. Isso a ajuda a pensar na sua prática e refletir sobre ela.

De maneira informal, é possível remeter esse *feedback* do estagiários ao desenvolvimento do *conhecimento-da-prática* dessa professora e desses estagiários, pela perspectiva de Cochran-Smith e Lytle (1999), já que quando essa troca ocorre e a docente reflete, junto com e por meio de seus estagiários, ela torna sua sala de aula como um objeto de investigação para seus estagiários e para ela mesma.

Lima e Lima (2013) apontam que “o Estágio Supervisionado deve ser compreendido como tempo de aprendizagem e, conseqüentemente, espaço para a produção de conhecimentos da atividade docente”. Portanto, quando Eliza pede que os estagiários dêem a ela um *feedback* sobre sua aula ou quando fornece um ambiente e uma relação propícia para que seus estagiários assim o façam, ela não só melhora a sua própria prática que sempre poderá ser potencializada e melhorada, como ensina - mesmo que de forma intuitiva e não intencional - a esses estagiários que esse processo de reflexão sobre a prática é importante e treina os olhares desses graduandos para enxergar pontos a serem melhorados e potencialidades em uma aula, tanto no que diz respeito ao conteúdo matemático como no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos e comportamentais com os estudantes da Educação Básica, fazendo-os pensar sobre como procederiam se eles fossem os professores regentes.

Seguindo a sequência das perguntas da entrevista semiestruturada, Eliza é questionada se já aprendeu algo *de* ou *com* algum aluno. Ela diz que várias coisas e a coisa que ela lembra de imediato são macetes para resolver questões de Matemática. Ela frisa que não defende usar macetes de imediato e que os conceitos matemáticos são mais importantes, portanto devem ser desenvolvidos e trabalhados com os alunos para a estruturação do pensamento lógico-matemático e que os macetes jamais devem vir antes dos conceitos.

Todavia, ela não ignora que, em algumas situações-problemas e questões de Matemática, esses macetes facilitam o desenvolvimento e a solução desses problemas matemáticos, proporcionando um caminho mais rápido, o que pode ser útil em uma prova de concurso ou até mesmo durante a execução em sala de aula. Sendo assim, ela lembra de imediato de já ter aprendido alguns macetes que não sabia e que foram os estagiários que a ensinaram.

Além disso, ela menciona que seus estagiários já trouxeram referências bibliográficas com as quais ela pode aprender e conhecer coisas novas. Ou até mesmo referências interessantes para além da Matemática, que segundo ela é uma disciplina considerada engessada. Livros, filmes, séries são exemplos de obras citadas pela professora que a ajudaram a pensar sobre a sala de aula e sua prática, que ela soube e aprendeu por meio de algum estagiário.

Eliza também relata que já aprendeu metodologias de como ensinar algum conteúdo matemático com estagiários.

“Método. Metodologia, sim. Já aprendi sim. Não vou conseguir te dizer o conceito exatamente. Mas já tive movimentos - o que eu acho muito legal porque é muito raro você ter no espaço da sala de aula um conforto, uma forma de deixar o estagiário confortável para fazer esse tipo de intervenção sem achar que ele tá passando por cima do professor. Porque às vezes ele não abre a boca na frente dos alunos e te chama no cantinho e fala ‘Eliza, eu teria feito assim’, sabe? Porque ele acha que você vai ficar ofendido. Então às vezes se estabelece uma relação com esse estagiário que ele pode fazer esse tipo de movimento. E eu já tive isso. ‘Professora, eu conheço uma outra forma de fazer essa mesma coisa. Não tô dizendo que é mais fácil, mais difícil, que é curta ou mais longa. Mas pode ser que seja legal, posso mostrar?’. Mais de uma vez. Eu não sei te dizer em que conceito dentro da Matemática, tá? [...] Mas isso já aconteceu e eu achei super legal. Muito maneiro.” (Eliza)

É interessante ver como o Estágio é algo que pode beneficiar não apenas o graduando, como também pode beneficiar o(a) Professor(a) Supervisor(a). Como já mencionado algumas vezes, até mesmo pela própria Eliza, a troca de saberes que ocorre dentro da sala de aula

entre professores, estagiários e estudantes da Educação Básica é muito plural e rica. Isso é corroborado por Lima e Lima (2013), que apontam que

“A sala de aula, além de um ambiente onde se ensina e se aprende é também um universo que propõe aperfeiçoamento e formação profissional em serviço, tomando como referência situações e experiências vividas no cotidiano da sala de aula e no fazer pedagógico do professor. Dessa maneira, a sala de aula é um espaço formador para alunos e para professores.” (Lima e Lima, 2013, p. 315)

Quando perguntada se em alguma das escolas que trabalha existe alguma comissão ou pelo menos alguma reunião para se discutir o Estágio, ela diz que não há em nenhuma das três, porém ela acha que deveria haver e que sente falta de haver um espaço de discussão sobre o papel do estagiário e o papel dela mesma enquanto professora supervisora. Logo após essa pergunta, ela foi questionada se alguma vez o Estágio Supervisionado já contribuiu com sua prática. Unindo essas duas últimas perguntas, ela responde que sim, mas mostra uma insatisfação com a falta de clareza sobre justamente o seu papel e o papel dos estagiários nas instituições em que trabalha. Segundo ela,

“Eu acho que contribui bastante, mas ainda acho que pode contribuir mais se a gente conseguisse entender melhor o papel desse Professor Supervisor, porque a gente não entende, a gente não sabe o lugar da gente ali. É a gente que estabelece esse lugar dentro de cada instituição. Cada instituição permite de uma forma, cada instituição profissional propicia um determinado ambiente, né? Eu acho que a gente podia até mais do que a gente faz. Sabe? Esse espaço da reunião para esse tipo de troca para o Estágio deveria existir. Uma comissão. Eu sinto falta desse lugar do... dentro da coordenação de área, dentro da instituição o lugar garantido para essa troca, entende? Pra você dizer ‘eu ‘tava’ ali vendo você falar com aluno tal, escutei você falar tal coisa pro aluno’, né? Ou até mesmo você sugerir que o cara dê uma aula. Você planeja a aula com ele.” (Eliza)

O relato de Eliza mostra como ela acha o Estágio importante, como ela dá o seu melhor para que essa experiência seja enriquecedora para todos os atores envolvidos (ela mesma, os estudantes da Educação Básica e, principalmente, os estagiários), porém por mais que ela seja experiente e já tenha tido várias experiências como Professora Supervisora, é evidente em seu relato que ela se sente perdida em alguns momentos pela falta de orientação tanto da escola quanto das universidades das quais esses estagiários são oriundos. Fica cada vez mais nítido no relato dela que a experiência de ser Professora Supervisora é muito solitária. Se não houver um movimento dela de tornar o Estágio uma experiência de uma aprendizagem verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento dos saberes de um licenciando, ele será apenas mais um e não viverá os diferentes aspectos do cotidiano

docente. É visível que ela não tem um amparo nem das escolas e nem da universidade sobre como deve agir com aquele aluno e quais aspectos ela precisa supervisionar.

Já ao ser perguntada se acha que alguma das escolas em que trabalha seja uma escola-campo propícia para a oferta de Estágio Supervisionado, ela diz que uma das privadas - aquela que ela mais citou e falou positivamente - é, pois ela enxerga uma preocupação da instituição para com a formação deles. Já na outra instituição privada, ela afirma que poderia ser, mas que na percepção dela, por uma questão jurídica, esse espaço nem sequer é ofertado. Já na escola pública em que ela trabalha, ela dá a entender que não é. Nas palavras da docente, “a escola pública, meu querido... a escola pública se a gente der mole o cara nem abre a boca. Ele entra mudo e sai calado. Ele não fala nada” (Eliza).

Motivada por essas duas últimas perguntas, ela conta sobre uma experiência que teve, fora da escola e antes mesmo de se formar, quando trabalhou em um curso. Nesse curso, ela trabalhava tirando dúvidas em grupos de alunos com até seis estudantes. Era um curso personalizado, no qual cada aluno estava em uma etapa diferente e iam até lá para estudar de acordo com suas necessidades. Antes de dar as aulas para seus alunos, a dona do curso preparava Eliza para as aulas que viria a dar. Segundo a entrevistada, essa foi uma grande escola para ela e ela enxerga essa experiência como algo que deveria ser inspiração para o Estágio.

“Eu tive o privilégio fora de escola - não era uma escola, era um curso - que dava aula para até seis alunos. Era um curso muito personalizado. Que antes de dar aula para esses alunos, eu tinha aula com a dona do curso e ela fingia que era os alunos, porque ela conhecia esse alunos há anos. Ela falava assim para mim ‘A fulaninha – Lara, eu não esqueço o nome da garota: Lara<sup>18</sup> – A Lara vai te perguntar isso. O que você vai responder pra ela?’. Eu falava ‘não sei’. ‘Não, Eliza, olha só. Eu vou fingir que eu não ouvi. O que você vai responder pra ela?’ ‘Não sei’. ‘Ah então você... eu vou fazer o seguinte, eu vou fingir que eu sou você. Eu responderia assim. Agora o que você mudaria na minha resposta?’. Eu e ela, Gabriel! Antes da aula acontecer. Aí quando a aula acontecia, eu estava lá e ela não. Ela sentada lá no canto dela. Tinha uma divisória... a Lara fazia a pergunta que ela falava que a Lara ia fazer.

Entendeu? Era assim, era muito interessante. Aí acabava a aula, os alunos iam embora, ela falava ‘eu não te falei? Eu não te falei? Que essa pergunta ia aparecer? Acho que você se saiu bem, mas acho que você poderia ter respondido também aquilo que eu te falei e você esqueceu’. Então eu tive isso, entendeu, Gabriel? Mas eu acho que isso não foi uma coisa que a UFF me deu, não foi uma coisa que as escolas em que eu fiz Estágio me deram, sabe? [...]

Uma experiência absurda. Eu queria poder fazer esse trabalho ‘olha, a gente vai amanhã falar de divisão de frações. Aí eu queria que você me explicasse por que quando eu vou dividir uma fração, eu repito o primeiro e multiplico pelo inverso da segunda?’ Aí ‘nego’[sic] [faz cara de quem ficou impressionado com a pergunta]. Né? ‘Por quê? Qual explicação matemática você daria para isso?’ ‘Não sei’. ‘Não,

---

<sup>18</sup> Nome fictício.

então tu vai fazer o seguinte. Não vai ser amanhã não, vai ser depois de amanhã. Amanhã tu vai me trazer a resposta'. Entendeu, Gabriel?

Isso a gente não vê no Estágio. E às vezes a gente não vê nem na matéria de Didática da Matemática, cá pra nós. (Eliza)

Percebe-se que, o diálogo com o estagiário, é algo básico para que Eliza considere o Estágio como uma experiência significativa. Isso fica nítido quando ela fala de sua prática com os estagiários, mas também nesse último relato, quando - mesmo que não como estagiária oficialmente - ela compartilha algo sobre sua própria formação inicial, ainda antes de se graduar, numa de suas primeiras experiências profissionais, dividindo o quanto a dona do cursinho no qual ela trabalhou foi importante para ela. Mesmo não sendo oficialmente um, nota-se que ela considera essa experiência como o Estágio deveria ser para ela.

Outro ponto da fala dela são as críticas que ela tem à universidade, no que diz respeito a sua formação inicial, quando aponta que nem mesmo na disciplina de Didática da Matemática ela chegou perto de ter uma relação de diálogo tão forte com seus professores e pôde refletir sobre sua prática, ainda crua e inexperiente na época.

Isso nos remete ao que o educador brasileiro Paulo Freire defendia: a dialogicidade é a essência da Educação como prática da liberdade (Freire, 2005). Segundo ele, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2005, p. 108). Portanto, faz muito sentido o incômodo de Eliza no que diz respeito aos Estágios em que não se há ou há pouca interação com o estagiário. Somado a isso, também faz muito sentido o entusiasmo de Eliza ao se lembrar dessa experiência com a dona do cursinho, já que a relação ensino-aprendizagem entre elas era construída na base do diálogo e da troca entre pares.

Tendo isso em vista, a pergunta seguinte feita à entrevistada era se ela se considera parte da formação dos estagiários que recebe ou se crê que não influencia na formação deles. Como já era de se esperar, ela foi categórica ao dizer que sim, que se considera parte da formação de seus estagiários. Segundo a entrevistada, ela se enxerga como uma Professora Supervisora extremamente disponível para seus estagiários e fica muito orgulhosa ao vê-los trilhando um caminho de sucesso após se formarem. Ela afirma que, embora não tenha visto nenhum de seus estagiários dando aula depois de se formarem, ela percebe sua contribuição a partir da troca que tem até hoje com alguns estagiários que já passaram por ela e hoje atuam como docentes.

Ela também compartilha um desejo profissional que possui e que quer realizar antes de se aposentar: trabalhar em colégios de Ensino Médio cujos estudantes são normalistas.

Segundo Eliza, elas, as normalistas, (a entrevistada utiliza o gênero feminino, já que a maior parte dos estudantes normalistas é formada por mulheres) tem um grande bloqueio com a Matemática e ela gostaria de ajudar nisso. Sua fala ao ser perguntada sobre o porquê desse desejo segue abaixo:

“Porque eu acho o seguinte: primeiro que elas MORREM de medo de Matemática. Elas têm um medo de Matemática absurdo. Uma experiência que eu não te contei: quando fui monitora de Didática da Matemática na UFF, uma das coisas que aconteceram comigo dentro desse espaço de monitoria era acompanhar minha professora orientadora nas aulas de uma matéria chamada ‘Tópicos Especiais em Educação Matemática’, que era uma matéria da faculdade de Pedagogia, onde se discutia metodologia de ensino da Matemática para Educação Básica. E a maioria dos meninas (que eram meninas), não tinha nenhum menino nessa turma, por coincidência. Não tinha nenhum futuro pedagogo nas turmas que eu acompanhei. A maioria delas, quando a gente fazia um personagem de sondagem, a maioria dizia que tinha procurado pedagogia para fugir de Matemática.

O que eu queria entender por que que essa mulherada faz isso, sabe? Eu tive uma colega que trabalhou comigo (não era de Matemática, era bióloga), que ela fazia as meninas construírem um portfólio de atividades dentro da disciplina, como elas fariam... Um portfólio de práticas pedagógicas e no final, não tinha prova. A prova era a apresentação do portfólio, né? Conforme as matérias iam sendo dadas, elas apresentavam as aulas... então no final elas tinham que apresentar aquele portfólio. Eu fiquei imaginando como seria a construção (porque elas são muito habilidosas), a construção de um portfólio. Cada portfólio seria um livro de Didática da Matemática que elas iriam construir individualmente... como elas iriam construir tais coisas.

E tirar um pouco desse ranço de achar que a Matemática não é pra quem tá fazendo normal, para quem vai fazer Pedagogia. Porque elas vão fazer Pedagogia. Pra você ser professora de uma escola particular hoje de Fundamental I não basta você ter feito normal, você tem que fazer uma graduação depois em Pedagogia.

Assim, eu acho que seria muito interessante para minha formação profissional viver essa experiência.” (Eliza)

Essa fala demarca bem o apreço dela pela formação de professores e o quão ela leva a sério o seu papel na formação inicial e na construção da identidade profissional desses futuros professores, o que dialoga com o trabalho de Rodrigues e Cyrino (2023) e com o de Teixeira e Cyrino (2015). Também é interessante notar que ela não restringe sua preocupação com os licenciandos de Matemática estritamente; ela possui inquietações e vontades de contribuir com a formação de qualquer *Professor Que Ensina Matemática*<sup>19</sup>, em especial com aqueles

---

<sup>19</sup> É importante ressaltar que tem sido uma tendência na pesquisa em Educação Matemática a utilização do termo *Professores Que Ensinam Matemática* ao invés de apenas *Professor de Matemática*, pois entende-se por *Professor de Matemática* o profissional licenciado em Matemática, lecionando Matemática em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio; porém há outros profissionais que também ensinam Matemática, como os licenciados em Pedagogia, que atuam ensinando Matemática em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e os professores que não possuem formação inicial em Matemática, mas sim em áreas afins e que possuem pós-graduações *stricto sensu* que os permitem lecionar disciplinas de Matemática em cursos de graduação e pós-graduação.



profissionais que provavelmente se especializam em Pedagogia, atuando em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. ,

Ela comenta que já foi Professora Supervisora de estagiários que se tornaram professores de Ensino Fundamental I, de Ensino Fundamental II, de Ensino Médio e professores universitários. Inclusive, ela tenta fazer aproximações com alguns desses ex-estagiários que hoje se tornaram colegas de profissão, citando momentos em que aqueles que se tornaram professores universitários chegaram a pedir para assistir sua aula em algum colégio.

Por ter uma experiência tão vasta ao longo de mais de duas décadas de carreira, ela menciona que deseja um dia trabalhar em colégios para normalistas justamente porque é algo diferente, que ainda não fez e que gostaria de ter essa experiência. Ela também menciona que de certa forma, tem muito a contribuir já que tem tido há muitos anos turmas de 6º ano, justamente a primeira após a conclusão do Ensino Fundamental I, no qual muitos estudantes ainda se encontram em transição e tem uma vivência ainda muito fresca de como seus professores do Ensino Fundamental I atuavam. Portanto, para ela, quem atua no 6º ano, tem muito a dialogar com quem trabalha no Ensino Fundamental I, especialmente porque o currículo do 6º ano possui similaridades com os do 4º e 5º anos no que diz respeito à Matemática.

Ao ser questionada se há algo na formação dela que ela considera importante para seu trabalho com os estagiários, ela menciona novamente o curso no qual trabalhou antes mesmo de se formar, onde a dona dele a ensinou muito e que ela enxerga que reverbera no seu trabalho com os estagiários atualmente. Segundo ela, esse foi o momento principal de sua formação inicial que influencia seu trabalho com os estagiários hoje, já que ela se espelha na sua relação dialógica com a dona do cursinho para estabelecer uma relação também dialógica com seus estagiários.

Embora ela cite essa vivência no cursinho de forma muito enfática, ela também consegue mencionar algo que aprendeu na universidade que leva para seu trabalho com os estagiários. E essa coisa tem até muito mais ver com o preparo emocional para a carreira do que o preparo técnico pedagógico-matemático. Ela fala sobre ter aprendido com sua professora de Didática que não deve fazer achismos sobre o que os alunos pensam dela e criar cenários a partir de impressões não muito claras, já que isso só poderia distanciá-la de seus estudantes e criar uma tensão nela própria de se expor em frente a uma turma. Ela leva essa ideia adiante para seus estagiários, logo esse olhar sensível que teve de sua professora de Didática é replicado para seus estagiários.

“Uma coisa também que eu aprendi muito, que eu já falei com o licenciando: o aluno [estagiário] achava que os alunos [da Educação Básica] estavam rindo dele. ‘Ah porque eu sou muito novo, os alunos não acreditam em mim’. Eu falo ‘uma coisa que eu vou falar para você e que eu ouvi da minha professora de didática: pare de fazer leituras quando você achar que ele tá falando alguma coisa. Para com isso. Senão você não vai dar aula para ninguém. Tá? Esquece isso.’

Então assim, essa coisa da insegurança, de ser novo... são coisas que eu aprendi como aluna que ia se tornar professora que eu consigo levar pra sala de aula. Coisas que eu aprendi no cotidiano. Sabe?” (Eliza)

Mesmo indicando esse momento de aprendizado na universidade, ela aponta mais uma vez que sente que faltou discutir na universidade o papel do/da Professor(a) Supervisor(a) e que isso jamais foi abordado ao longo de sua formação, mencionando que nunca recebeu preparação para isso.

Ao ser questionada se seus estagiários costumam ter uma fase de regência durante seus Estágios, ela menciona o fato da regência não ser obrigatória, já que os Estágios Supervisionados, em muitos casos, são apenas de observação. Ela também traz novamente a pauta sobre em algumas das escolas isso nem ser cogitado e também traz um impedimento jurídico que uma delas alega (a que é privada e é mais restritiva com o Estágio Supervisionado).

Ela deixa claro que, mesmo nas que essa alegação jurídica não existe, não há nenhuma obrigatoriedade por parte universidades dos quais seus estagiários são oriundos dizendo que eles necessitam ter uma experiência de regência durante o Estágio e, portanto, todas as vezes que ocorreram momentos de regência de estagiários durante suas aulas, foi um movimento totalmente voluntário e de comum acordo entre ela e os licenciandos.

“Essa regência, ela não é uma regência obrigatória, né? Em algumas não pode nem acontecer. Como foi o que eu te falei, existe uma dessas escolas em que o estagiário não pode reger turma, ele só pode observar. Por uma questão jurídica, eles insistem no fato de que eles não podem reger turma. Em outras, sim. Mas não é um momento garantido pela escola nem por nós. ‘Olha, precisa ter tantos tempos de regência de turma’. Não é. Ele pode passar como um cometa por ali e nunca ter regido turma, né? Esse é um movimento que a gente faz, que eu acho inclusive que eu tenho que fazer mais. Sem ficar parecendo que eu quero que ele dê aula no meu lugar. Então tem que existir um combinado [entre] coordenação de área, coordenação pedagógica, orientação [pedagógica], professor e estagiário. Esse estagiário, ele pode, naquela aula, quinze minutinhos, apresentar tal coisa pros alunos? É uma coisa que a gente precisa desenvolver mais.” (Eliza)

É interessante ver que pela sua fala, ela admite que é algo que ela precisa se abrir mais a fazer, porém como não há nenhuma obrigatoriedade pedida pela universidade ou pela escola, isso acaba ficando em segundo plano. Também é válido ver na fala dela, que talvez um dos motivos de ela não incentivar tanto a regência, é que justamente por não haver nada

que torne o período de regência mandatório, ela sente receio de parecer simplesmente que não quer trabalhar no momento que o aluno estiver regendo a turma.

Isso indica que, por mais que ela não tenha esse pensamento, em algum lugar as instituições ou os estagiários ainda tem no imaginário que o(a) Professor(a) Supervisor(a) não estaria trabalhando se um estagiário estivesse regendo a turma, o que é um absurdo, já que o Professor estaria justamente num papel de ter um olhar técnico sobre as primeiras atuações frente a uma turma, pronto para dar um *feedback* posteriormente ao estagiário, influenciando diretamente na sua construção profissional.

Apesar de raro, ela confirmou que sim ao ser perguntada se algum estagiário já regeu alguma aula dela, porém, mais uma vez, ratificando que o movimento sempre parte dela e do estagiário, nunca sendo um requisito atribuído pela universidade. Ela comentou que quando acontece, é comum o estagiário ficar um pouco nervoso e compartilhar coisas que não gostou na própria aula dele.

Quando questionada sobre como acontecia o preparo nesses momentos de regência, a professora compartilha que sempre fornece o tema com antecedência e vê o que o estagiário irá fazer com sua turma da Educação Básica. Ela costuma indicar a correção de algum exercício ou a introdução empírica de algum conteúdo que ela irá apresentar formalmente melhor depois.

Todavia, ela faz questão de, novamente, pontuar que esses momentos são raros. Além disso, ela pontua que apenas em uma das instituições em que trabalha se sente confortável e, principalmente, livre para fazer esse tipo de movimento, que é em uma das instituições privadas. Na pública, os Estágios acabam se limitando à observação e na outra escola privada, há muitas restrições sobre o Estágio. De forma geral, ela compartilha um sentimento que justifica esses momentos serem raros: ela tem medo das escolas e os responsáveis dos estudantes da Educação Básica reclamarem que eles estão tendo aula com estagiários, pondo à prova e em risco seu trabalho.

A pergunta seguinte feita à entrevistada foi acerca da relação dos estagiários com os estudantes de suas turmas da escola e vice-versa. Segundo ela, quando o estagiário se mostra pró-ativo e preocupado com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola, costuma ser bem produtivo e construtivo para todos envolvidos nesse processo. Ela só considera uma relação apática quando o Estágio é meramente de observação, porque a troca entre licenciandos e estudantes da Educação Básica acaba sendo praticamente nula. Ela também deixa claro que a melhor interação que ela vê acontece na escola particular que valoriza o Estágio de forma geral.

## Segundo Eliza, a relação estagiário e os estudantes

“Costuma ser legal. Costuma ser uma relação legal. Exceto essa questão que o aluno vem só pra fazer estágio de observação. O aluno que eu falo é o licenciando, porque ele não estabelece vínculo com esses alunos da sala de aula. Então não tem nem o que dizer.

Mas quando é um aluno, um licenciando que ‘tá’ ali disponível, né? Para fazer suas intervenções, pra[sic] tá tirando uma dúvida, né? Ou corrigindo um exercício... ou às vezes até, o aluno se atrasou, né? Você dá aula no primeiro tempo e o aluno [da Educação Básica] ‘tá’ atrasado. ‘Professora, eu vou cuidar desse menino aqui enquanto a senhora continua aí. Vou dar uma acelerada aqui para ele’. Esse tipo de individualização (diferente daquela que eu falei, que o aluno acha que ele tem que ter aluno particular só pra ele, não é isso, tá?). Ele vai tomar conta daquele momento do aluno e depois ‘agora você vai’, entendeu? ‘Agora você já acompanhou, vai junto’. Então assim, quando a gente consegue estabelecer esse tipo de relação, existe uma coisa bem bacana entre os alunos e o estagiário. Mas isso só aconteceu nesses momentos que eu estou te falando, nessa imersão, que para mim é melhor imersão que eu já tive como supervisora de estágio. Entendeu?” (Eliza)

Chegando próximo ao fim da entrevista, Eliza é questionada se acha que o Estágio é importante para a formação do licenciando ou se é algo dispensável. Ela enfaticamente afirma que tem que haver sim o Estágio na formação de licenciando, ou seja, que acha essencial e indispensável. Porém, de forma implícita, deixa uma crítica a como isso é feito de forma geral, pelo menos no que ela tem visto ao longo de toda sua carreira e durante a experiência de Professora Supervisora.

Segundo ela, um Estágio que é meramente de observação, para cumprir tabela e simplesmente porque faz parte da “burocracia” de se formar não faz muito sentido. O Estágio, para ser significativo, tem que fazer o licenciando viver coisas com as quais terá contato e terá que lidar no cotidiano de uma escola quando ele começar a trabalhar como docente em uma instituição de ensino. Ela também fala sobre ter que haver mudanças claras para que haja um entendimento sobre o que se espera de um Estágio, no que diz respeito às exigências da universidade e da escola, pois sente que há muitas coisas que não são explicadas minimamente, fazendo com que ela se sinta desamparada e acabe tomando suas decisões e ações com o Estágio a partir de impressões subjetivas.

“Eu acho que tem que ter [o Estágio Supervisionado durante a licenciatura]. Mas uma experiência verídica, né? Uma experiência que ele esteja ali vivendo na pele o que é ser um professor. Não é sentar só com uma prancheta e ficar preenchendo relatório. Eu sou super contra isso. Mas aí a gente teria que fazer um combo de legislação, né? Alguma coisa da - como é que se fala? - projeto político-pedagógico, da questão também - não é nem o PPP não que eu tô falando, é um outro tipo de documento que a escola coloca ali. Tudo que pode acontecer na escola, né? A escola coloca ali o que pode e o que não pode falar em relação ao Estágio. Então eu acho que tudo isso a gente tem que fazer dentro dos limites que são estabelecidos. Eu

acho que contribui muito. ‘Tá’ pra[sic] além das aulas de didática que você tem na sala de aula”. (Eliza)

Portanto, para Eliza, o Estágio é uma experiência rica, cheia de potenciais e que ela enxerga como importante na formação inicial de futuros professores, mas acha que há muitas problemáticas envolvidas acerca do assunto, já que, para ela, não são muito transparentes as regras, expectativas e direcionamentos sobre o que o licenciando e ela mesma devem fazer durante a vivência do estagiário nas escolas da Educação Básica. Na sua percepção, a maioria dos Estágios não fazem os estagiários experimentarem plenamente as funções de um professor e a relação que terá com seus futuros alunos.

Ela chega a fazer um paralelo entre o que ocorre nos Estágios que as seleções e provas de aula para a contratação de professores (já licenciados), afirmando que tanto na esfera pública quanto na esfera privada elas são estranhas, porque não avaliam de fato o professor em frente a uma turma, conduzindo a aula e vendo a metodologia adotada por esse profissional. Geralmente, essas seleções e provas de aula são apenas para um grupo pequeno de profissionais (isso quando não é apenas para um só).

Ela relata ainda sobre uma experiência que teve, já enquanto licenciada, ao fazer uma prova de aula na qual ela tinha que dar um tempo de aula não só para a equipe pedagógica da escola, mas também para uma turma real da Educação Básica dessa instituição, que futuramente poderia ser dela.

Ela conta que os alunos eram orientados a participar bastante da aula, a fazer perguntas e interagir com ela para a equipe pedagógica poder observar como ela se saía e como era a sua desenvoltura com a turma. Ela inclusive menciona que a equipe pedagógica dessa escola ficou positivamente impressionada por ela ter tido a sensibilidade de acabar a aula cinco minutos antes do sinal tocar para que os alunos pudessem guardar o material e se preparar para ir embora, já que a prova de aula ocorreria no último tempo e muitos iam embora de transporte escolar.

Eliza quis trazer a experiência durante essa prova de aula para ilustrar que, nesse momento, ela pôde se mostrar para a turma e para a equipe pedagógica não só no que diz respeito ao seu conhecimento técnico matemático; ela também pôde mostrar seus conhecimentos pedagógicos e até mesmo mostrar que entende a rotina de uma sala de aula e dinamicidade que uma professora precisa ter para lidar com o cotidiano escolar (como no exemplo em que ela trouxe ao falar do término da aula cinco minutos antes devido à proximidade com a hora da saída).

Com isso tudo, ela mostra sua insatisfação como professores, tanto na formação inicial quanto no decorrer da carreira, não costumam ser preparados de forma prática para o que enfrentarão futuramente.

“É muito, é muito ambíguo, né, Gabriel? A gente tá formando um aluno que vai fazer um trabalho de reger uma turma. Mas a primeira experiência [em] que ele está sendo avaliado, para além da universidade, para entrar numa escola, ele não vai reger uma turma. Ele vai fazer uma prova de aula para pessoas que às vezes não são nem da área dele. Não é verdade?” (Eliza)

Para encerrar a entrevista, a última pergunta do roteiro da entrevista semiestruturada é uma pergunta ampla, sobre qual é a visão da entrevistada sobre o Estágio Supervisionado. Assim como por toda a sua entrevista, ela reafirma que acha o Estágio imprescindível na formação do licenciando, mas possui críticas. Uma delas é a respeito dos Estágios serem, muitas vezes, apenas de observação e traz um questionamento sobre a carga-horária deles, justificado sobre a apatia que caracterizam os Estágios de observação.

“Primeiro, eu acho que o Estágio tinha que ser mais longo. Tinha que começar antes. Se tem que ter Estágio de observação, porque o aluno [estagiário] ainda não ‘tá’ pronto pra[sic] ‘tá’ numa sala de aula discutindo didática, implementando didática, colocando em prática, que ele comece o Estágio de observação dele antes de fazer as matérias didáticas. Isso é um movimento que podia ser super interessante. Faz o Estágio de observação e depois faz as matérias didáticas. Porque não? Já observou, depois vai poder... matérias didáticas que eu falo são as práticas, né? Essas práticas de ensino, prática de ensino I, prática de ensino II, tá-ná-ná” (Eliza)

Vale ressaltar que o apontamento de Eliza foi contemplado pela atualização mais recente da lei de Estágio (Brasil, 2024), na qual torna a carga da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado mais diluída e iniciando logo nos períodos iniciais, primeiramente por meio da observação, com o aumento progressivo de atividades realizadas pelo licenciando.

Ela também indica sua insatisfação com a falta de troca entre a universidade e a escola, principalmente para que haja uma correlação entre os professores universitários que lecionam as matérias de Didática e Prática Pedagógica com o (a) Professor(a) Supervisor(a) de Estágio Supervisionado, mostrando integração entre teoria e prática, algo que é defendido por Pimenta e Lima (2017).

“Essas Práticas de Ensino na universidade conversarem com a prática que o aluno tem no Estágio. Esse professor de Prática de Ensino ter contato com esse professor

que ‘tá’ supervisionando esse aluno, sabe? Então eu acho assim, tem coisas que precisam mudar. É, de uma forma geral, eu acho que a experiência do Estágio Supervisionado, ela é rica e ela tem que existir. Só acho que é pouco, é uma coisa muito tímida, sabe? Uma coisa muito assim... acho que é um pouquinho, acho que podia ser mais”. (Eliza)

Ela também exalta mais uma vez a forma como uma das instituições privadas em que trabalha leva a sério a questão do Estágio e lamenta isso ser exceção ao invés de regra, mostrando uma aflição e uma preocupação com a formação dos estagiários.

“Acho que o que os estagiários que passaram por essa instituição [a privada que incentiva o Estágio], que eu admiro tanto esse trabalho que ela faz com eles, são pontos fora da curva. Os Estágios não são assim, tá? Eles são bem mais restritos. Então eu acredito que uma mudança nessa forma de Estágio Supervisionado seria muito importante para a gente entregar para o mundo, né? Não vou falar de mercado não, porque a Educação não é um mercado, na minha opinião.

Mas de entregar pro mundo um profissional que vai entender de fato como essa transformação é feita. Eu vou falar para você, até a gente não sabe direito como é que essa transformação é feita, porque os alunos estão mudando tanto, sabe? E a gente precisa acompanhar essa mudança e a gente não tá tendo, é... não nessa instituição, mas na instituição pública principalmente, suporte para poder acompanhar o que está acontecendo”. (Eliza)

Como a entrevista foi feita em fevereiro de 2022, durante os meses finais da pandemia de COVID-19, Eliza também se mostrou preocupada sobre como os licenciandos que fizeram o Estágio Supervisionado durante o ensino emergencial adotado pelas universidades e pelas as escolas nos anos de 2020 e 2021.

Somado a isso, ela indicou que durante o pós-pandemia, quando a modalidade presencial voltasse, o Estágio deveria ser repensado para proporcionar uma experiência mais significativa para os licenciandos e para ser melhor direcionado aos Professores Supervisores e Professoras Supervisoras atuantes nas instituições de Educação Básica.

“Essa pandemia passou por cima da gente como um rolo compressor. Eu fico imaginando como é que foi o Estágio desses alunos pandêmicos, que se formaram há pouco tempo.

Como que isso aconteceu, sabe? Então esse momento [pandemia] é um momento muito tenso. Mas quando tudo isso passar, eu acho que valeria a pena a gente pensar numa forma, dentro das licenciaturas, quem tem isso na mão, porque a gente não tem, né? A gente como professor da Educação Básica não tem isso na mão, mas os coordenadores de cursos de licenciatura começam a repensar esse Estágio. Porque ele é muito valioso, é muito importante, mas na minha opinião, ele precisa ser revisto para que ele seja mais intenso, sabe? No sentido de essa experiência ser uma experiência verdadeira. Entregar pro aluno uma sala de aula do jeito que ela é, né?” (Eliza)

Ela também aproveita o momento final da entrevista para mostrar sua chateação com o fato de ela mesma acabar não conseguindo mostrar a sala de aula por completo ou da forma que gostaria em alguns casos. Também mostra seu incômodo com colegas de profissão já formados que tentam persuadir os estagiários a desistir da docência, mesmo que em um tom de brincadeira.

“Eu acho que a gente não consegue, na universidade, mostrar a sala de aula do jeito que ela é. E às vezes, até na supervisão de Estágio não consegue mostrar. E às vezes tem professor que assusta aluno ‘tu tem certeza que tu quer fazer isso?’. Que eu já vi. ‘Oh, dá tempo ainda de tu correr’. É cada coisa, Gabriel... é cada coisa pesada.

Enfim, mas eu acho que tem que ter mais mergulho, sabe? E esse vínculo, do Professor Supervisor com o professor de Prática de Ensino. Porque você vai entregar isso pro professor de Prática de Ensino. Ele que vai validar tudo isso que você ‘tá’ vivenciando, né? E não existe conversa”. (Eliza)

Ela termina a entrevista ratificando sua visão de que a escola e a universidade deveriam ser mais integradas. Por causa disso, o entrevistador pergunta se ela já viu essa integração entre escola e universidade acontecendo e ela diz que apenas enquanto graduanda.

“Eu tive uma aula de Prática de Ensino que eu tive como aluna, que eu dei aula na FAETEC<sup>20</sup> do Barreto, em Niterói, e eu dei uma aula de circunferência trigonométrica. Não foi uma aula excelente, porque eu não tinha muita experiência nesse tema, mas o tema foi sorteado. Eu preparei a minha aula, eu dividi esse tema com um outro amigo, mas foi a única aula que eu tive em prática de ensino na UFF, que eu estava com a minha professora de Didática, de Prática de Ensino II, dentro de uma sala de aula de escola pública, dando minha aula”. (Eliza)

Ela faz questão de deixar registrado que, assim como ela faz com seus estagiários, isso foi um movimento que sua professora da graduação quis fazer, mas isso em nenhum momento era uma exigência ou nem mesmo uma prática no seu curso de licenciatura na época em que estudou.

“Mas ela que quis fazer. Ela que quis fazer. A professora Cristiane<sup>21</sup>, tenho maior apreço pelos meus professores de didática (Rosiane, Ricardo<sup>22</sup>), pessoas fantásticas. Mas ela combinou com a gente que naquele dia, naquele horário, ela tinha falado com o professor de Matemática daquela turma, daquela escola técnica, que aquela aula que daríamos era eu e Aline. Quem daria, na verdade, éramos eu e Aline<sup>23</sup>. Então assim, foi um movimento dela. Institucionalmente, ela não tinha nenhuma obrigação com isso, Gabriel. Que eu acho que tem que ter, sabe?” (Eliza)

---

<sup>20</sup> Fundação de Apoio à Escola Técnica

<sup>21</sup> Nome fictício. Homenagem a uma querida professora do autor.

<sup>22</sup> Nomes fictícios. Homenagens a queridos professores do autor.

<sup>23</sup> Nome fictício. Homenagem a uma querida professora do autor.



Após esse momento a entrevista se encerra com agradecimentos e com a entrevistada dizendo que gostou muito da experiência de refletir sobre sua prática enquanto Professora Supervisora e pode relembrar sobre suas trajetórias e sentimentos envolvidos no processo.

## 5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

### 5.1 A Análise de Conteúdo: uma inspiração para a metodologia de análise

Para a análise das entrevistas, será utilizada uma metodologia que se baseia na Análise de Conteúdo, estruturada por Laurence Bardin (2016), que a autora define como

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (Bardin, 2016).

Ainda no mesmo trabalho, a autora conceitua que a Análise de Conteúdo é constituída em três fases: a primeira é a pré-análise; a segunda é a exploração do material; e a terceira é o tratamento de resultados, inferência e interpretação.

A *pré-análise* é etapa da organização dos documentos e materiais obtidos para a pesquisa, que aqui, neste caso, são as entrevistas com as Professoras Supervisoras. Segundo Mendes e Miskulin (2017, p. 3), essa “fase compreende a leitura geral do material eleito para a análise, no caso de análise de entrevistas, estas já deverão estar transcritas”. Portanto, os materiais para a pré-análise foram as transcrições das duas entrevistas, que foram descritas no capítulo anterior.

Por sua vez, a pré-análise pode ser pensada, segundo Bardin (2016), nas seguintes etapas:

- a) Leitura flutuante: há um primeiro contato com alguns documentos - aqui as entrevistas - a fim de construir impressões e observações.
- b) Escolha dos documentos: Os documentos podem ser escolhidos *a priori*, ou seja, quando já são pré-estabelecidos; ou podem ser escolhidos após a leitura flutuante, dentro de um universo, criando-se uma amostra, o que Bardin chama de *corpus*<sup>24</sup>. No caso desta pesquisa, trata-se do primeiro caso, pois desde o começo, já se sabia que os documentos a serem analisados seriam as transcrições das entrevistas com as Professoras Supervisoras.

---

<sup>24</sup> Bardin (2016, p.122) define o *corpus* como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

- c) A formulação das hipóteses e dos objetivos: são levantados a partir da leitura flutuante desses documentos. Nessa pesquisa, as hipóteses e os objetivos vão ao encontro dos estabelecidos para toda a construção dessa dissertação, detalhados nos dois últimos parágrafos do Capítulo 2 - Problema de Pesquisa.
- d) A referência dos índices e elaboração dos indicadores: consiste na etapa da construção de elementos para interpretar o que foi coletado no material.
- e) A preparação do material: é a etapa em que, antes da exploração do material de fato, há uma edição dele. É visto se são necessários suportes materiais para facilitar a análise.

Bardin (2016) afirma que a constituição do *corpus* - aqui, nesta pesquisa, representado pelas entrevistas a serem analisadas - implica, em muitas vezes, na tomada de decisões, escolhas, seleções e no seguimento de algumas regras. Dentre essas regras, ela explicita algumas, listadas a seguir:

- Regra da exaustividade: todos os documentos e arquivos que constituem o *corpus* devem ser utilizados exaustivamente. Silva e Fossá (2015, p.3) traduzem essa regra pensando em como “o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões”.
- Regra da representatividade: a análise pode ser feita a partir de uma amostra, se essa amostra for fiel ao material total coletado para a análise, isto é, se a parte representar majoritariamente o todo.
- Regra da homogeneidade: todos os documentos que constituem o *corpus* devem girar em torno do mesmo tema, não podendo ter uma grande discrepância sobre o assunto do que se trata e tendo uma grande singularidade entre si.
- Regra da pertinência: o *corpus* deve ser formado apenas por documentos e arquivos que sejam adequados e sirvam para alcançar os objetivos da análise.

Com todas essas características e com esses preceitos da etapa da pré-análise estabelecidos, entende-se, mais uma vez, que as transcrições das entrevistas semiestruturadas e em profundidade realizadas, que geraram o capítulo anterior, constituem o *corpus* a ser analisado.

Considera-se que as regras supracitadas foram respeitadas, uma vez que todas as palavras, sem exceção, foram transcritas, lidas e consideradas para a pré-análise em ambas as entrevistas, respeitando-se a exaustão; o material coletado representa o escopo majoritário da entrevista, respeitando-se a regra da representatividade; as transcrições das entrevistas foram geradas a partir de um mesmo roteiro e acerca sobre um mesmo assunto, portanto, a regra da

homogeneidade foi respeitada; e as informações que constituem o *corpus* servem para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação, logo, a regra da pertinência está sendo seguida.

A etapa posterior à pré-análise é a *exploração do material*. Essa etapa é constituída pela codificação, categorização e enumeração, baseadas em regras previamente estabelecidas (Bardin, 2016, p. 127).

De acordo com Bardin (2016, p. 129) “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

A terceira etapa consiste no *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*. É nessa etapa em que ocorre a interpretação dos dados obtidos e, a partir dessa interpretação gerada por uma codificação e uma categorização sistemática, que há a inferência de resultados do que se busca na pesquisa. Para Oliveira *et al* (2003),

“a intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção. O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida”. (Oliveira *et al*, 2003, p. 4)

Justamente por a inferência significar interpretações e deduções que o analista faz acerca das informações levantadas, Oliveira *et al* (2003, p. 4 e 5) também destacam que o processo de inferência é influenciado diretamente pelas visões de mundo que o analista do conteúdo possui, sendo então impossível crer numa análise de conteúdo imparcial e isenta de qualquer interferência socioemocional do analista. Ainda para Oliveira *et al* (2003, p.4 e 5), “o conhecimento científico resulta da ação dialógica entre as complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação. Esse conhecimento não pode, assim, de modo algum, ser dissociado da vida humana e da relação social”.

Portanto, é relevante ressaltar que a análise a ser feita é munida das impressões e vivências que o autor dessa dissertação possui e que o trouxeram até aqui, porém isso não significa abrir mão do rigor da metodologia de análise escolhida; contudo é importante deixar claro que as análises feitas não são verdades absolutas, e sim, inferências construídas a partir das relações com as entrevistadas e, novamente, das vivências e impressões de mundo do autor.

Após o entendimento sobre o processo da Análise de Conteúdo e das suas prerrogativas, entendeu-se que a análise das entrevistas presentes nessa dissertação não

seguirá à risca o método de Bardin (2016), porém sofrerá fortes influências e será inspirada pela famosa metodologia teorizada pela autora francesa, já que boa parte da análise possui características desse método e se deu a partir da leitura da obra da autora e de artigos que se debruçaram a explicar e exemplificar esse método, como os supracitados Mendes e Miskulin (2017), Oliveira *et al* (2003) e Silva e Fossá (2015).

Para a análise das entrevistas, após as transcrições de ambas, foram realizadas leituras flutuantes, de forma minuciosa e meticulosa, sobre o que foi dito em cada uma. Após o processo de leitura e releitura, foram identificadas algumas categorias temáticas tanto na entrevista realizada com Marília quanto na feita com Eliza. Depois de passarem por um processo de recategorização e refinamento, foram criadas oito *meta-categorias*. São chamadas de meta-categorias pois são um termo “guarda-chuva” que engloba várias temáticas, que poderiam ser quebradas e esmiuçadas em outras categorias mais estritas, porém foi escolhido deixá-las dessa forma, já que muitos subtemas que poderiam surgir conversam entre si, fazendo sentido deixá-los sob uma mesma meta-categoria. Após o levantamento das características principais que cada meta-categoria abordaria, foram criados os seguintes nomes para elas, mostrados no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Meta-categorias de Análise das Entrevistas**

<b>Meta-categoria I</b>	Aspectos Formativos da Construção Docente
<b>Meta-categoria II</b>	Fluxos Emocionais na Supervisão
<b>Meta-categoria III</b>	Trabalho, visão e transformação
<b>Meta-categoria IV</b>	Diálogos Formativos na Supervisão
<b>Meta-categoria V</b>	Influências da Escola-Campo na Ação Docente
<b>Meta-categoria VI</b>	Pontes Institucionais Entre Escola e Universidade
<b>Meta-categoria VII</b>	O Estágio na Formação Docente
<b>Meta-categoria VIII</b>	O Duo Teoria-Prática

Fonte: criação do autor.

Cada meta-categoria possui unidades de registro, que são trechos destacados das entrevistas que representam importantes excertos das falas das Professoras Supervisoras entrevistadas, que foram colocados em confronto com o intuito de emergir aproximações e distanciamentos, permitindo encontrar contrastes e similaridades entre as vivências das entrevistadas.

A partir disso, buscou-se fazer com que surjam informações e características sobre seus perfis, suas autovisões enquanto Professoras Supervisoras, a maneira como enxergam suas participações na formação de futuros professores, assim com compreender práticas e insights que podem ser úteis para entender os papéis da supervisão na experiência e na qualidade do Estágio realizado.

### 5.2 Meta-categoria I: Aspectos Formativos da Construção Docente

A primeira meta-categoria é um breve passeio pela formação e pela construção das entrevistadas enquanto docentes de forma geral, porém com um olhar especial sobre aspectos das formações das duas que as ajudam (ou não) no trabalho com estagiários. Ambas têm formação em Matemática por duas universidades fluminenses de excelência (Marília, formada pela PUC-Rio e Eliza graduada pela UFF). Além disso, elas mostram o apreço e a importância que dão à formação continuada ao dizerem que possuem pós-graduação a nível de Mestrado e, no caso de Marília, um prosseguimento nos estudos formais, já que, no momento da entrevista, era aluna de um programa de doutorado. Eliza, embora não estivesse formalmente matriculada em algum curso de formação continuada no momento da entrevista, é uma professora que, assim como Marília, está sempre buscando estar por dentro das tendências, ir a eventos acadêmicos e de divulgação científica-matemática, publicando artigos e trabalhos, indo a feiras e festivais de Matemática, participando de mesas temáticas, simpósios e congressos, contribuindo com a pesquisa e com a extensão de forma ampla.

Ao serem questionadas sobre terem tido na universidade, ainda na graduação, algum tipo de preparo para receberem estagiários quando se formassem, ambas responderam categoricamente que não. Na experiência da licenciatura de cada uma delas, não houve nada que as fizessem refletir sobre o fato de poderem ser Professoras Supervisoras um dia, o que as levou a desenvolver esse aspecto da carreira docente apenas na prática e sem um preparo prévio.

“[n]a minha Prática de Estágio Supervisionado eu tinha [um] professor muito bom [...] tinha um ou outro encontro muito raramente, mas ele não... não havia uma reflexão sobre o que eu estava trabalhando ou o que eu estava vendo no Estágio Supervisionado” (Marília)

Por outro lado, Marília reflete que o fator tempo pode ter sido determinante ou, pelo menos, contribuinte com o fato de ela não ter tido um preparo relacionado para discutir o Estágio.

“Mas a minha graduação, ela foi há muito tempo, eu entendo que hoje em dia pelo que percebo das graduações principalmente por exemplo, a da UFRJ que eu tenho mais contato, eu entendo que existe uma preocupação grande do Professor Supervisor do Estágio que é o professor da universidade<sup>25</sup> de fazer esse papel, de facilitar, de contribuir de alguma forma para formação desse professor, do futuro professor. No meu caso, isso não aconteceu, mas eu vivi, eu fiz a graduação numa época, há 30, mais de 30 anos atrás que era diferente mesmo e não havia essa preocupação.” (Marília)

Elas duas começaram a trabalhar como professoras de Matemática ainda na graduação. Marília conta que na época em que estudou, era possível ter uma licença provisória de professora e já dar aulas formalmente, sendo dessa forma a maneira como iniciou sua carreira no colégio privado em que se aposentou. Eliza trabalhou com cursos preparatórios, dando aulas particulares e em um curso personalizado em que tirava dúvidas de Matemática dos alunos durante a graduação. Meses após se graduar em Matemática pela UFF, Eliza foi convocada no concurso para professora da rede estadual do Rio de Janeiro e, paralelamente, teve passagens por diferentes colégios privados da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Isto posto, tanto uma quanto a outra ingressaram no mercado de trabalho formal muito jovens, tendo trabalhado com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio desde então. Hoje, mais de duas décadas depois que cada uma começou sua jornada, Eliza e Marília se consideram professoras experientes e, de fato, são. Seus anos em sala de aula somados à postura investigativa de ambas, deram espaço ao que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) conceituam como *saberes da experiência*, dentre os *saberes docentes* que constituem um professor. Segundo os autores (*ibid*, p. 228), “pode-se chamar de *saberes da experiência* o

---

<sup>25</sup> Como dito anteriormente na seção 4.1, Marília nomeia os professores de Estágio de maneira invertida em relação ao que é desenvolvido nesta pesquisa. O que ela chama de Professor(a) Supervisor(a) é conceituado aqui como Professor(a) Orientador(a), que é o(a) professor(a) que ministra a disciplina de Estágio Supervisionado na universidade. Nesta pesquisa, como tem-se feito até aqui, o(a) Professor(a) Supervisor(a) é o(a) professor(a) que atua na sala da Educação Básica e recebe estagiários e estagiárias, como as próprias Eliza e Marília.

conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, que não provêm das instituições de formação ou dos currículos”.

Isso quer dizer que há saberes que são adquiridos por meio da experiência docente, claro que com a contribuição dos outros tipos de *saberes docentes*, mas com especificidades e habilidades que vão muito além deles e são adquiridos pelo dinamismo e pela vivacidade da sala de aula.

“o(a)s próprio(a)s professore(a)s, no exercício de sua função e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de *saberes da experiência* ou *da prática*.” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p. 220)

Os autores salientam que, ao contrário do que acontece em outras profissões (como médicos, advogados, engenheiros, etc.), a sociedade e até mesmo muitos professores não se dão conta que são esses saberes que constituem e caracterizam a profissão docente como única. Pelo menos, não de uma forma reflexiva, isto é, produzindo conhecimentos a partir dessas experiências e ressignificando suas práticas, tornando a sala de aula um ambiente vivo de pesquisa. Em muitos casos, há professores que se limitam apenas a serem *transmissores* de conhecimento, de uma forma mecânica e tecnicista; em vez de se colocarem no papel de produtores de saberes próprios de sua profissão, contribuindo para a valorização da carreira docente.

“A relação do(a)s professore(a)s com os saberes é a de ‘agente da transmissão’, de ‘depositário’ ou de ‘objeto’ de saberes, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função, e como espaço de verdade de sua prática. Dito de outra forma, a função docente define-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p.221)

Esse trecho, que generaliza o que acontece em muitos contextos docentes, é um contraste do que acontece nos casos de Marília e de Eliza. Elas possuem visões próprias sobre o que é ser uma professora experiente e ambas acham que isso não se limita a ter muitos anos de trabalho. Além disso, elas têm consciência da importância de seguir refletindo sobre saberes adquiridos por meio da experiência. É válido trazer uma fala de Eliza, em que ela traz uma reflexão aprendida com um professor mais velho, no início de sua carreira:



“quando eu comecei a trabalhar e os professores mais antigos diziam lá ‘eu tenho 20 anos de experiência, 35 anos de experiência’... alguns diziam assim ‘você tem que tomar cuidado, Eliza’ que às vezes a gente que tem muito tempo de sala de aula fica com essa mania de dizer que tem tantos anos de experiência, mas às vezes não são tantos anos experiência. São um ou dois anos com experiência e 25 anos de repetição. Eu achei isso muito interessante. E aí os mais velhos que sempre buscaram por uma questão de formação continuada, né, por estar sempre se reinventando, fizeram esse discurso. E aí eu, opa! Peguei né [o discurso para si]. (Eliza)

O trecho acima reforça a ideia de que a troca entre professores com mais anos de carreira e professores recém-egressos de cursos de licenciaturas vai muito além do campo pedagógico, ou no caso da área da entrevistada, do conteúdo matemático. Somado a isso, esse trecho apresenta uma importante reflexão de que não basta o professor se ater aos acontecimentos da rotina escolar e da vivência de aula e que faz parte do desenvolvimento da profissão docente o estudo contínuo e uma infinita busca por conhecimento. Nesse sentido, a formação de um professor não se limita ao fim do curso de licenciatura, fazendo-se relevante a presença de cursos de formação continuada na carreira de um docente para que ele dê margem à reflexão de sua prática, como aponta Oliveira (2003).

“As exigências postas ao professor pelos tempos atuais faz com que cada vez mais discutam-se possibilidades para a formação continuada, sendo esta uma continuação da formação inicial e tendo a prática educativa como elemento central das discussões. Como terreno fértil para a reflexão acerca da profissionalização docente, a formação continuada precisa atentar para questões que envolvam: conhecimento profissional, identidade profissional, o contexto para realizá-la, o professor como protagonista, as modalidades a desenvolver. Concordo com Moura (2001) quando diz que uma nova característica do ser professor é a conscientização de que ele é um eterno aprendiz” (Oliveira, 2003, p. 23).

É evidente e inegável que as experiências e vivências do ambiente escolar são essenciais para o desenvolvimento profissional de um professor; todavia, é igualmente importante que o docente não pare de se atualizar ou, pelo menos, não pare de refletir sobre sua prática. Também é importante deixar claro que é sabido que a rotina docente pode ser, em diversos casos, muito exaustiva e estressante, logo não será sempre que o docente estará estimulado para isso; mas ao mesmo tempo a constante reflexão e atualização pode ser uma das formas de continuar não só aprendendo, mas também se manter entusiasmado pela sala de aula.

“Desde que comecei a fazer as primeiras matérias avulsas do doutorado e depois quando eu comecei o doutorado, eu acho que a minha visão assim de ensinos, Educação, ela deu uma ampliada assim, sabe. A gente... por isso que eu falo, nunca é tarde para a gente aprender, Eu acho que deu assim, tipo uma abertura de sei lá, devia estar noventa graus e agora está quase trezentos e sessenta sabe, Então assim,

eu acho que é muito bom, Eu acho que isso é muito importante o professor tentar sempre se reciclar, não ficar parado nem no tempo e nem no espaço”. (Marília)

“Então dentro desse contexto, eu me considero uma professora experiente não só pelo fato de atuar na Educação Básica, em trabalhar em escolas que investem na minha formação continuada, como por uma questão de busca individual de estar sempre trocando com os meus colegas tentando, aprender com os meus colegas indo ao congresso, encontros... levando a minha experiência para que ela seja ‘malhada’ pelos outros colegas. Porque às vezes a gente faz uma coisa que a gente acha que é super legal ou é novo... quando na verdade não é. Quando na verdade existem outros caminhos, sabe, mais eficazes, mais atualizados... então eu acho que ser um professor experiente inclui também o movimento que você faz em relação a como você transforma essa experiência, sabe. Como você tá [sic] sempre tentando fazer com que de fato seja uma experiência. Isso é uma coisa legal pra gente pensar.” (Eliza)

Isso concorda com o que é trazido por Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999), quando fazem a reflexão sobre quais tipos de experiência produzem quais tipos de saberes e sobre os anos de docência não serem, de forma obrigatória, diretamente proporcionais à qualidade da prática de um docente, uma vez que é possível encontrar exemplos de professores com poucos anos de carreira com experiências pedagógicas muito melhor sucedidas do que as de alguns professores com muitos anos de profissão, mostrando que não basta a quantidade de anos trabalhados e sim a forma como esse trabalho foi feito e quais reflexões foram feitas a partir dele.

“Nem toda experiência engendra, automaticamente, saberes. Nem todos os participantes de uma experiência engendram as mesmas aprendizagens. Para alguns, esta pode representar uma experiência como outra qualquer. Para outros, entretanto, esta pode significar uma mudança radical em suas vidas” (Fiorentini, Nacarato & Pinto, 1999, p. 33)

Por causa disso, os autores (*ibid*, 1999, p. 38) discorrem sobre a formação continuada ser um caminho para que os *saberes da experiência* não sejam vistos por um viés dogmático, normativo ou científico-experimental e passem a ser entendido por um prisma reflexivo e experiencial.

E é interessante notar que essa é justamente a trajetória percorrido tanto por Eliza quanto por Marília. Ambas trilharam caminhos que as conduziram para essa postura constantemente reflexiva sobre suas práticas, fazendo com que tivessem propriedade sobre os saberes gerados por suas experiências. Por sua vez, isso está ligado diretamente à forma como elas lidam com o Estágio e como elas se enxergam enquanto Professoras Supervisoras, como será mostrado nas próximas seções.

### 5.3 Meta-Categoria II: Fluxos Emocionais na Supervisão

Tanto Marília quanto Eliza trazem a mesma palavra para simbolizar o sentimento inicial ao receber os primeiros estagiários no começo de suas experiências enquanto Professoras Supervisoras: o ***medo***<sup>26</sup>. Ambas expressam que se sentiram despreparadas quando iniciaram suas carreiras e sentiam que suas respectivas formações iniciais não as prepararam para lidar com o fato de ter estagiários observando suas aulas.

“Medo! Medo... medo, porque a primeira vez que a gente pega estagiário a gente fala, “Ih, caraca![sic]! O cara vai ver minha aula, vai anotar naquele caderninho infernal dele lá tudo que eu fiz de errado ou o que ele acha o que eu fiz de errado - porque a gente começa a trabalhar a gente também fala isso - o que ele acha que eu fiz de errado, vai passar lá para a Supervisora dele da universidade e vão ficar zoando da minha cara durante as aulas, essa era a primeira impressão que a gente tinha sempre. Depois que a gente fica mais maduro, a gente não acha mais isso, mas no início a gente acha isso.” (Marília)

“MEDO! Medo! Medo... Porque eu não sabia... Primeiro porque eu não sabia se eu tava pronta pra aquilo. Se eu ia contribuir à altura do que ele precisava, porque eu não tinha muita experiência. Eu achava que a escola tinha que ter procurado um professor mais experiente para colocar em contato com aquele aluno. Mas a escola preferiu procurar um professor mais novo... Não sei por quê. De repente tinha um frescor, tinha uma metodologia que a escola... [...]. Eu não sei exatamente por que motivo eu fiquei responsável por esse estagiário. Mas o que eu me lembro foi o sentimento que eu tive de insegurança de não estar à altura do que ele precisava ver numa sala de aula, né?” (Eliza)

Chega a ser curioso como ambas as entrevistadas, que não foram entrevistadas juntas e não tem conhecimento sobre a identidade uma da outra, iniciaram essas falas utilizando a palavra ***medo*** três vezes seguidas, enfatizando como se sentiram nas primeiras supervisões de Estágio que realizaram.

Contudo, ambas também relatam que com o passar do tempo e conforme ganharam experiência, esse sentimento diminuiu, dando espaço ao ***prazer*** de receber estagiários de Matemática nas suas salas de aulas, tendo trocas muito positivas e significativas com muitos deles. Eliza confessa que o sentimento de ***insegurança*** ainda existe em um grau bastante menor, mas em um lugar de entender a responsabilidade de que o que ela fala pode fazer parte da formação do licenciando, moldando algumas ações futuras dele.

---

<sup>26</sup> Nessa seção, como o foco são os sentimentos acerca das experiências e relações vividas no Estágio pelas estagiárias, serão marcadas em negrito e em itálico (ao mesmo tempo) as palavras que representam a forma como elas se sentiram ou agiram perante a determinada situação ou que representam a forma que elas enxergaram como algum estagiário se sentiu ou agiu em algum momento.

Marília ressalta que com o tempo, ela parou de se preocupar apenas com os aspectos matemáticos e pedagógicos do seu trabalho, passando a se *sensibilizar* também com as questões sociais e pessoais de seus alunos, pois passou a ver que era difícil desassociar essas problemáticas ao desenvolvimento de seus alunos (tanto os da Educação Básica quanto os estagiários) e que a Educação é feita a partir das *relações* e da *humanização* da sala de aula. Isso refletiu até mesmo nos fatores matemáticos e pedagógicos de suas aulas, uma vez que ela também passou a ficar mais atenta às inteligências de seus alunos, descentralizando seu lugar de única detentora do saber, valorizando a participação deles e dando margem a aprender com seus estudantes tanto questões que dizem respeito ao conteúdo matemático quanto à vida no geral.

“Na minha trajetória, eu comecei com aquela visão tradicional que o professor tinha que passar tudo para o aluno e depois você vai vendo que os alunos... primeiro eu observava só assim, as respostas de Matemática que eles davam, eu falava ‘cara, eu nunca ia pensar isso’, tipo, então assim, eles têm muito a dar para gente. No início a gente se acha o todo poderoso, a gente é legal, mas a gente também não é nada, entendeu? A gente aprende muito com os alunos e assim, aí eu fui vendo que às vezes assim, não era só a Matemática que tinha que olhar, você tinha que olhar a vida a vida da pessoa, porque cada um é uma caixinha que assim, você não sabe as dificuldades que eles estão passando, você não sabe quantas coisas eles tiveram que passar para estar ali sentados naquela sala de aula, eu não estou falando nem aluno de escola pública, eu estou falando em geral, aluno de escola particular também. E aí, assim, você começa ter uma visão assim, de vida que você começa a ser mais assim receptivo, de se abrir para ouvir os outros, entendeu? Então, eu na minha trajetória de professora eu acho que assim, eu comecei a escutar mais os alunos, a escutar mais os colegas e a aprender um monte de coisas, então, aí é que eu acho que a gente cresce, que a gente começa a incorporar tanta coisa no conhecimento da gente”. (Marília)

Assim como Gonçalves Junior (2016), Marília menciona que o caderninho de anotações e os relatórios dos estagiários a *incomodavam* no início, principalmente por não saber o conteúdo que continha neles. No caso de Gonçalves Junior (2016), o incômodo não vinha em um sentido de ser observado e sim no sentido de achar que a aula deveria ser colaborativa e, portanto, não havia sentido em os estagiários apenas anotarem coisas em seus caderninhos como se fossem mais alguns dos alunos da Educação Básica. Ele desejava que os conteúdos fossem compartilhados para ele poder pensar a aula em conjunto, discutir práticas, fazer e receber contribuições de seus estagiários. Ele não enxergava a aula como apenas *dele* e sim *deles* (dele e dos estagiários).

Todavia, no caso de Marília, os caderninhos tinham um papel mais desconfortável no início de sua carreira, fazendo-a imaginar que lá poderia tudo que o estagiário achava que ela tinha feito de errado ou que pelo menos ele achava que ela tinha feito de errado e que o

conteúdo daquelas anotações seria utilizado como pauta de *chacota* nas aulas da universidade, durante os encontros com o Professor Orientador do Estágio Supervisionado na graduação.

Embora não seja um sentimento relatado por si própria também, Eliza relata algo parecido por parte de seus colegas de trabalho, que se sentem *intimidados* com os relatórios de Estágio feito pelos graduandos, o que corrobora o fato de que alguns Professores Supervisores podem se sentir *acudados* com a presença dos estagiários e principalmente pelos registros deles.

“às vezes, alguns professores, não é o meu caso porque eu ‘tô’ nem um pouco preocupada com isso, ficam achando que esse documento é um documento de denúncia. Que se não é ele que assina, se esse documento está indo para a coordenação, alguma coisa pode estar escrita ali que pode depor contra ele. Num evento disciplinar, que sei lá, um aluno ofendeu ele. ‘Por que não teve domínio suficiente para que a coisa não chegasse a esse ponto?’” (Eliza)

Ao serem questionadas sobre situações de incômodo pelas quais passaram com a presença de algum estagiário, ambas mencionaram achar ruim quando os estagiários assistem à aula de forma *apática* e até mesmo realizando outras atividades, o que configura certo *desrespeito* e *desdém* pelo que elas estão executando. Marília traz um exemplo disso ao se lembrar de um estagiário que, ao invés de se engajar com as atividades da aula, passava o tempo das aulas resolvendo listas de exercícios de matérias da universidade. Somado a isso, Marília e Eliza relataram momentos em que há certa *prepotência* por parte do estagiário em ter querido ensiná-las sobre como fazer o trabalho delas, fazendo intervenções em horas inadequadas ou insinuando que estavam ensinando algo errado, quando na verdade elas não estavam.

Eliza inclusive traz uma reflexão sobre a *ética* de alguns estagiários e, consequentemente, dos novos professores de Matemática que estão se formando. Como aponta Freire (1996), “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta” (p. 10). Eliza ilustra o pode ser considerado falta de *ética* em alguns estagiários em dois momentos: o primeiro foi um quando um estagiário relatou ao coordenador sobre um suposto erro que ela tinha cometido ao explicar uma questão a um aluno, *sem* nem mesmo ter tido a *cordialidade* falar com ela antes para alertá-la, sendo que, no fim das contas, Eliza estava certa e o próprio estagiário que tinha interpretado a questão de forma errada. O segundo exemplo consiste em uma *constrangedora* situação em que um estagiário pediu para Eliza assinar seus relatórios e

ficha de presença sem que ele frequentasse de fato suas aulas. Ela de prontidão se negou e ele cumpriu as horas de Estágio de forma adequada, mostrando que ele não tinha nenhum impedimento em ir à escola, apenas queria burlar suas obrigações.

“Então assim, a gente não pode - enquanto professor ético, que ‘tá’ na sala de aula, que acredita na Educação, acha que Educação é um processo que funciona – fazer esse tipo de coisa. Porque você já tá entregando pra sala de aula um profissional que vai ‘passar a perna’ em outros sentidos. Ele tem que entender [que] ali não. Você tá formando gente, como você tá formando gente e já tá nessa pegada? Não vai rolar. Sabe? Então achei essa situação muito negativa. Não gostei disso. Achei ruim”.

(Eliza)

Também há muitas similaridades nos sentimentos das docentes no que diz respeito a momentos *alegres* que tiveram com a presença dos estagiários. Ambas citam *carinhosamente* justamente as relações interpessoais com alguns estagiários com os quais acabaram se tornando *amigas* e possuem contato até hoje. Essas relações não começaram fora do ambiente da escola-campo em que o Estágio era realizado, muito pelo contrário; justamente por serem estagiários participativos, *engajados* com a aula e que *apoiavam* e *valorizavam* o trabalho de sua respectiva Professora Supervisora que essa relação foi se transformando em uma *parceria*.

Elas falam com *orgulho* sobre o fato de hoje terem alguns colegas que são professores, nos mais diferentes níveis e etapas da Educação, e que passaram por elas durante o Estágio Supervisionado, enquanto esses atuais colegas ainda eram licenciandos em formação.

Outro aspecto sobre sentimentos e emoções que se sobressaiu durante as entrevistas foi o relato *emocionado* de Eliza sobre o quão importante foi ter a presença de estagiários em suas aulas quando o Ensino Emergencial Remoto (ERE) da pandemia de COVID-19 se tornou híbrido, mas ela não podia ir à escola em que trabalhava devido a uma comorbidade que possui, uma vez que na época ainda não havia vacina contra o vírus. Nesse caso, os estagiários<sup>27</sup> a ajudavam a mediar a aula com os alunos que já estavam frequentando as aulas de forma presencial. Se por um lado, no começo de sua carreira, a presença de um estagiário podia ser sinônimo de insegurança, durante o ERE, ter um estagiário consigo proporcionava *segurança* à professora, tanto no sentido emocional quanto no sentido físico.

---

<sup>27</sup> Nesse contexto, os estagiários não cumpriam apenas o Estágio Supervisionado obrigatório; eles também cumpriam o Estágio Externo e remunerado pela escola em que Eliza trabalhava e por isso tinham essas atribuições extras. Entretanto, achou-se relevante trazer esse tópico nessa meta-categoria, devido ao impacto que a pandemia teve tanto nas formas de Eliza supervisionar seus estagiários quanto na formação desses licenciandos, refletindo diretamente nos fluxos emocionais das relações dessas pessoas.

“Esse processo de ensino remoto, se não fosse a presença dos estagiários fisicamente enquanto eu estive remota, eu tava morta. Uma das coisas mais emocionantes foi saber que aquela pessoa era o meu olho, era o meu braço, entendeu? Porque eu não via os alunos. Não existia uma câmera, eu não sabia quem eram aqueles, então foi muito difícil. Então assim, depois que acabava a aula, a estagiária ia me procurar ‘professora, acho que aconteceu tal coisa, tomei essa atitude em relação a essa coisa que aconteceu, não podia ligar o microfone naquele momento..’ Então a sensibilidade da pessoa[...] em relação às atitudes que tinha que tomar e o timing né? O feeling da coisa. ‘Vou parar um pouco aqui e vou fazer tal coisa porque acho que vai contribuir’” (Eliza).

Essa riqueza de sentimentos envolvidos nas relações de Estágio humanizam essa etapa da formação inicial, deixando evidente que não se trata apenas de mais uma disciplina da universidade e nem muito menos uma mera etapa burocrática da licenciatura. Gonçalves Junior (2016) traz luz a essa humanização ao trazer narrativas das experiências de estagiários e dele próprio em diferentes períodos letivos, analisando seus sentimentos, frustrações, conquistas, trocas e ensinamentos na sua relação com seus estagiários.

Nota-se que Marília e Eliza entendem seu papel como educadoras não só de alunos da disciplina Matemática no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, mas também de Professores de Matemática em formação. Esse entendimento de ambas sobre este lugar que ocupam na formação dos licenciandos será abordado na seção seguinte, na qual elas deixam bem demarcada a autovisão que possuem sobre serem formadoras de novos docentes.

#### 5.4 Meta-categoria III: Trabalho, visão e transformação

As duas entrevistadas são bem enfáticas ao afirmarem que se enxergam enquanto **formadoras** dos licenciandos, tomando para si parte da responsabilidade de fazer parte do processo formativo dos futuros professores de Matemática que recebem em sala de aula.

“eu fui percebendo que o papel do professor da Educação Básica não é só a gente ensinar o aluno da Educação Básica e se preocupar com o aluno da Educação Básica, de formá-lo bem, dele gostar de Matemática, dele conseguir ter os conceitos básicos necessários da Matemática para ele viver no mundo como cidadão” (Marília)

Ambas entendem que, no papel de Professoras Supervisoras, elas ocupam - intencionalmente ou não - um lugar de espelho e referência do que é ser um Professor de Matemática da Educação Básica para os futuros docentes que as estão acompanhando enquanto estagiários. Embora a universidade tenha um papel indiscutivelmente importante para a formação inicial de Professores de Matemática, é no Estágio que eles experienciam o cotidiano escolar pela primeira vez pelo olhar de profissionais da Educação; não mais pelo viés de quando eram estudantes da Educação Básica, e sim pela ótica de graduandos que têm estudado conteúdos matemáticos, pedagógicos e psicossociais, tendo no Estágio a primeira oportunidade de articular, como apontam Pimenta e Lima (2017), a teoria com a prática.

É isso que as professoras entrevistadas defendem, apontando que é no Estágio que os licenciandos vivenciam demandas da vida escolar, como disciplina, o controle de turma, a distribuição do conteúdo programático entre as séries, o preenchimento de documentos burocráticos (como relatórios de alunos e diários), a participação de conselhos de classe, o conhecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, as questões sociais que cercam a vida dos alunos, os tipos de dúvidas que surgem quando certos conteúdos são abordados, as diferentes metodologias utilizadas para se trabalhar um conteúdo, entre outros inúmeros itens que fazem parte do dia-a-dia de um professor da Educação Básica.

Por causa disso, elas se entendem não apenas como parte de um processo burocrático que deve ser cumprido porque há leis (Brasil, 2015; 2019; 2024) que dizem que todo aluno de primeira licenciatura deve cumprir 400 horas de Estágio Supervisionado; elas se percebem e compreendem que são engrenagens fundamentais na construção de um novo profissional de Ensino de Matemática. Isso ajuda a criar um novo propósito em suas práticas, percebendo-se como facilitadoras desse processo de transição que os estagiários passam ao começar a se enxergar como professores, como a fala de Marília a seguir mostra:

“Você fica emocionado porque você fala ‘Cara, eu estou fazendo o que eu tinha que fazer.’ Tipo, eu estou ajudando alguém a ser o professor que ele sonhou, entendeu? Para o cara não desistir depois, porque vai ter pedra no caminho. Pedra vai sempre ter, mas a gente tem que botar umas pedras para a pessoa passar, né? Não para bloquear.” (Marília)

No processo de troca de conhecimento com os estagiários, além de estarem aprendendo coisas novas com eles e ensinando o que sabem para eles de forma espontânea, os(as) Professores(as) Supervisores(as) começam a tomar consciência de todo o conhecimento próprio da sala de aula que foram adquirindo com o tempo, percebendo que



são munidos de conhecimentos e habilidades profissionais específicas, os tais *saberes da experiência* conceituados por Tardif, Lessard & Lahaye (1991).

“As relações dos jovens professore(a)s com o(a)s professore(a)s mais experientes, colegas com os quais trabalham no dia-a-dia ou que encontram no quadro de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de iniciantes na carreira, tudo isso constituem situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Nessas situações, o(a)s professore(a)s são levados a tomar consciência de seus próprios saberes de experiência, na medida em que devem transmiti-los, logo objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um agente da prática mas também um formador” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1999, p. 230)

Nenhuma escola, turma ou estudante é igual; sabendo disso, os professores, com o tempo são capazes de adequar os conhecimentos disciplinares e pedagógicos aos diferentes tipos de realidade de público, estrutura, classe social, entre os mais diversos multifatores que fazem parte da miscelânea de elementos que constituem uma sala de aula. Com o tempo, o docente adquire experiência e passa a ter, vulgarmente dizendo, certas manhas, traquejos e molejos com situações que vão além do conteúdo da disciplina que leciona. Mas também no próprio contexto da disciplina, aqui em especial a Matemática, há saberes e habilidades específicas que o professor da Educação Básica desenvolve para adaptar o conteúdo, o linguajar e o nível de profundidade do conteúdo matemático da Matemática de nível superior para a Matemática da Educação Básica, no processo conceituado por Chevallard (2013) como *Transposição Didática*<sup>28</sup>.

Contudo, muitos docentes não se dão conta de que esses saberes são o que tornam a profissão docente única e especial, dotada de conhecimentos próprios, assim como em qualquer outra profissão, embora no caso da profissão docente, esses saberes sejam desvalorizados pela sociedade e acabem não recebendo muitas vezes o mesmo prestígio que outras áreas, como aponta Giraldo (2018). O que contribui para um errôneo entendimento de que a profissão docente é fruto de “vocação” ou de um “sacerdócio”, quase como se houvesse uma predestinação divina, em vez de ser fruto de desenvolvimento acadêmico-profissional, originando um dos motivos da desqualificação da carreira docente.

Quando o (a) Professor(a) Supervisor(a) toma consciência e reflete sobre seus saberes da experiência, adota uma postura mais ativa no Estágio Supervisionado, tendo em vista que ele sabe que o espaço escolar estabelece outras epistemologias, diferentes das do contexto da

---

<sup>28</sup> Chevallard (2013, p. 9) conceitua a *Transposição Didática* como “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido”.

universidade e que são igualmente valiosas para a formação do licenciando. Desta forma a autoestima desse professor é elevada e ele se enxerga como uma influência positiva na prática futura dos licenciandos. Isso fica evidenciado pela fala de Eliza, ao ser perguntada se se considerava parte da formação dos estagiários, influenciando-os:

“Eu sou metida, eu acho que sim. [risos] Porque eu acho que essa troca... eu sou muito disponível [...] Sou uma pessoa muito disponível. Então eu tô ali... inclusive fico muito orgulhosa quando eu vejo alunos que já passaram por mim, quando eu vejo como é legal a pessoa pegar gosto por isso. [...] Eu sei que alguma coisa fica pelas coisas que a gente troca. Então eu me sinto parte disso e fico muito feliz por poder contribuir dessa forma.” (Eliza)

Eliza inclusive mostra que tem consciência de seus saberes e compartilha que tem uma grande vontade de trabalhar com a formação de professores (em especial, de normalistas, na sua matrícula pública da rede estadual).

“Tem uma coisa que eu gostaria de fazer. Nem ‘tá’ nas perguntas. Dentro dessa matrícula pública que eu tenho, eu gostaria de – antes de me aposentar, que falta pouco – que eu pudesse, por um tempo, estar na sala de aula com normalistas. [...] Porque eu acho o seguinte: primeiro que elas MORREM de medo de Matemática. Elas têm um medo de Matemática absurdo. Uma experiência que eu não te contei: quando fui monitora de Didática da Matemática na UFF, uma das coisas que aconteceram comigo dentro desse espaço de monitoria era acompanhar minha professora orientadora nas aulas de uma matéria chamada ‘Tópicos Especiais em Educação Matemática’, que era uma matéria da faculdade de Pedagogia, onde se discutia metodologia de Ensino da Matemática para Educação Básica. E a maioria dos meninas (que eram meninas), não tinha nenhum menino nessa turma, por coincidência. Não tinha nenhum futuro pedagogo nas turmas que eu acompanhei. A maioria delas, quando a gente fazia um personagem de sondagem, a maioria dizia que tinha procurado Pedagogia para *fugir da Matemática*.

O que eu queria entender por que essa mulherada faz isso, sabe? Eu tive uma colega que trabalhou comigo (não era de Matemática, era bióloga), que ela fazia as meninas construírem um portfólio de atividades dentro da disciplina, como elas fariam... Um portfólio de práticas pedagógicas e no final, não tinha prova. A prova era a apresentação do portfólio, né? Conforme as matérias iam sendo dadas, elas apresentavam as aulas... então no final elas tinham que apresentar aquele portfólio. Eu fiquei imaginando como seria a construção (porque elas são muito habilidosas), a construção de um portfólio. Cada portfólio seria um livro de Didática da Matemática que elas iriam construir individualmente... como elas iriam construir tais coisas.

E tirar um pouco desse ranço de achar que a Matemática não é pra quem tá fazendo normal, para quem vai fazer Pedagogia. Porque elas vão fazer Pedagogia. Pra você ser professora de uma escola particular hoje de Fundamental I não basta você ter feito normal, você tem que fazer uma graduação depois em Pedagogia.

Assim, eu acho que seria muito interessante para minha formação profissional viver essa experiência. [...] Queria muito poder viver essa experiência, até para poder aprender também. Eu sou uma professora que tá naquele lugar da transição, eu sou professora de 6º ano, né?” (Eliza)

Com essa fala de Eliza, fica ilustrado que um ambiente de Estágio Supervisionado mais comprometido com a formação dos licenciandos não é só benéfica para eles, como também é reciprocamente recompensador e estimulante para o(a) Professor(a) Supervisor(a), que se percebe parte do processo daquele professor em formação e pode aprender muito com ele também. Na próxima meta-categoria, será mais abordada a importância dessa troca entre licenciandos e Professores Supervisores.

#### 5.5 Meta-categoria IV: Diálogos Formativos na Supervisão

Marília e Eliza convergem na opinião de que o Estágio deixa de ser interessante - tanto para os licenciandos quanto para elas - quando os estagiários apenas vão observar as aulas, sem muitas interações, ficando apenas apáticos, geralmente no fundo da sala, nitidamente para apenas cumprir uma questão burocrática. Isso ao invés de estar engajado para vivenciar o Estágio de forma plena, participando das atividades da sala e fazendo uma reflexão entre teoria e prática, como Pimenta e Lima (2017) apontam ser o ideal.

Por outro lado, elas também compreendem que a presença de um estagiário em suas aulas pode promover uma ótima troca e, além disso, oferecer novas perspectivas para elas próprias. Durante sua entrevista, Marília afirma que a presença de um estagiário traz novos horizontes e faz uma reflexão sobre o encontro de gerações que existe na dinâmica docente escolar:

“O estagiário dá aquele *refresh*, sabe assim? Dá uma revigorada e você vê que o professor formado há 30 anos é uma coisa, o formado há 20 anos é outra, o formado há 10 anos é outra porque eles têm outras vivências, entendeu? De mundo, de universidade e das novidades tecnológicas ou não que tem por aí, então isso dá uma revigorada na gente, então acho muito bom até para a prática de aula da gente mesmo, entendeu? (Marília)

Eliza também percebe o mesmo, valorizando a presença do estagiário como uma oportunidade de estar em contato com a nova geração e ver acontecendo, em tempo real, o processo de formação de um novo professor de Matemática:

“Eu gosto [de receber estagiário]. Eu acho que traz uma coisa legal para gente. Às vezes é um movimento do garoto [o estagiário] te mostrar que ele sabe aquilo. Que ele tá seguro, que às vezes tem uma coisa que ele se especializou.[...] ‘Professora,

eu fui explicar isso pro aluno e falei assim” ou “desenvolvi esse exercício assim e foi muito legal, e queria te mostrar’. Sabe?” (Eliza)

As falas de ambas as entrevistadas exemplificam o que Nóvoa (2009) aponta sobre duas perspectivas: de que a formação é um processo contínuo, infinito e inacabado e de que é impossível a formação de novos professores sem a presença de professores experientes. Segundo o autor

“Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, como tantas vezes nos tem alertado Sérgio Niza (2012). Precisamos dos outros para nos tornarmos professores.” (Nóvoa, 2019, p. 10)

Nesse sentido, as entrevistadas ressaltam o *feedback* como algo potente na relação entre elas e os licenciandos, seja quando elas dão ou seja quando elas recebem. Marília, por exemplo, cita que frequentemente toma um tempo depois da aula para conversar com os estagiários e saber as impressões deles sobre a aula. Eliza vai na mesma direção quando menciona que o *feedback* após as aulas é uma das coisas mais positivas na troca com os licenciandos, justamente por causa desse momento de compartilhamento de impressões e saberes entre eles.

Ambas também mencionam que, quando é necessário que o estagiário tenha um período de regência, elas ajudam esses estagiários a prepararem o material, auxiliam com fontes de pesquisa e, após a aula do estagiário, compartilham suas visões sobre o que poderia ser potencializado ou mudado, identificando pontos fracos e fortes desses professores em formação. Muitas vezes elas aprendem novas ferramentas e técnicas, tornando esse momento bastante proveitoso. Contudo, é importante ressaltar que a regência, em vários casos, não acontece pelo fato de que o Estágio, em algumas instituições, têm uma característica de mera observação. Principalmente no caso de Eliza, quando há momentos de regência, é mais uma vez um movimento que parte delas.

Marília parece conseguir oportunizar mais momentos de regência até por causa da cultura escolar em que está inserida, mas Eliza age com cautela à respeito da regência, pois quando não é algo obrigatório, ela teme que a escola ache que ela está se aproveitando do estagiário e pondo-o para lecionar em seu lugar, o que é um absurdo, já que quando um(a) estagiário(a) está em regência, o(a) Professor(a) Supervisor(a) o(a) acompanha por todo o momento, justamente para proporcionar esse momento de *feedback*.

Isto posto, é possível refletir sobre o quão benéfico é para uma escola e seus professores ser um espaço de oferta de Estágio Supervisionado e, mais que isso, ser um lugar em que ele é tratado com importância e seriedade, já que não somente os estagiários aprendem com os Professores(as) Supervisores(as), mas essa aprendizagem pode acontecer de forma recíproca, já que os(as) jovens professores(as) estão em contato com novas tendências, tecnologias e pesquisas acadêmicas, além de poderem fazer parte de programas de iniciação científica ou iniciação à docência, tornando-os não só “caixas vazias” que estão aprendendo a ser professores e professoras, mas sim professores e professoras em formação que já têm muito a contribuir com a formação dos estudantes da sala de aula e no trabalho de seus pares.

Somado a isso, a presença de estagiários, quando de forma respeitosa e pró-ativa, pode valorizar o conhecimento dos profissionais que estão na sala de aula os recebendo, isto é, os(as) Professores(as) Supervisores(as). Isso porque, como abordado nas seções acima pelas falas das entrevistadas, com os estagiários os Professores(as) Supervisores(as) podem perceber formadores(as) de novos professores(as), formando não apenas estudantes da Educação Básica, mas também do Ensino Superior.

Por causa disso, as entrevistadas valorizam bastante o que o Estágio Supervisionado proporciona para um licenciando e para elas próprias:

“o Estágio Supervisionado para mim é uma que faz parte das tarefas do professor da Educação Básica que é um momento que a gente tem que mostrar para o futuro professor todas as características de uma escola da Educação Básica e não só a sala de aula de Matemática, mas principalmente a sala de aula de Matemática que ele vai passar a maior parte do tempo dele, desenvolvê-lo, capacitá-lo a desenvolver estratégias para ele a construir como ele vai ser professor, o que ele considera importante, o que ele não considera tão importante, o que ele acha o que ele vai usar na... ou as ferramentas ou a forma de como ele vai trabalhar na sala de aula quando ele for professor, tirar esse medo de estar numa sala de aula e ter trocas com eles também, da gente aprender coisas com eles” (Marília)

Além da troca entre os(as) Professores(as) Supervisores(as) e os(as) estagiários(as), há uma outra possível e potente relação de troca: a relação entre os estudantes da Educação Básica e os licenciandos. Nessa dinâmica, os estudantes da Educação Básica tomam consciência do processo de formação de um(a) professor(a) e os graduandos, em muitos casos, têm a oportunidade de se enxergar dando os primeiros passos na docência de forma prática.

Por muitas vezes, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes, os estudantes da Educação Básica esquecem (ou até mesmo não sabem) qual é a formação

necessária para se tornar um(a) professor(a) e, em alguns casos, também esquecem (ou, mais uma vez, até mesmo não sabem) que essa é uma profissão que exige Ensino Superior e uma formação que contém uma etapa de Estágio. Sendo assim, a presença de um(a) estagiário(a) ilustra o processo de construção de uma carreira docente para esses estudantes. Outro lado positivo, é que a presença de um(a) estagiário(a) na sala de aula descentraliza a figura do/da professor(a) regente e cria brechas para que outras perspectivas desse processo de ensino-aprendizagem surjam.

Além disso, até mesmo na relação entre os alunos da escola e o universitários, o papel do/da Professor(a) Supervisor(a) mais uma vez é evidenciado, já que é ele que faz a mediação por toda essa dinâmica, introduzindo os licenciandos aos alunos da escola e dando segurança e espaço para que os estagiários explorem a sala de aula. Marília fala sobre essa troca positiva entre estudantes da Educação Básica e licenciandos:

“Eu acho que é uma relação boa. [...] Eu acho que eles são receptivos, ambos, tanto alunos da Educação Básica para receber os estagiários como os estagiários para receber os alunos da Educação Básica. Eu acho que os estagiários, chegam sempre com um pouco de medo, de como eles vão ser recebidos, então se você consegue primeiro quebrar o gelo, você professor, quando eles chegam na sala de aula, eles já chegam com uma outra forma, eles já chegam com menos medo.

Já o aluno da Educação Básica, eu acho que assim, como a gente conversa com eles antes, eles já estão preparados para receber, [por]que também [se] você não fala nada, [a]parece um par de vasos na sala e manda os caras sentarem os alunos acham muito estranho, então a gente sempre avisa ‘Olha só, semana que vem, dia tal, vão vir os estagiários aqui para não sei o que..’, Aí tem sempre um aluno que pergunta, ‘o que é estagiário professora?’, aí a gente explica, ‘o estagiário faz isso, isso e isso, vem aqui porque vão ser futuros professores, então gente, vocês sejam legais, que não sei o que, ajudem que faz parte da formação deles..’, então eles sempre recebem bem, mas eu acho que a gente prepara os dois lados, entende?

Você tem que preparar e eu acho que é assim, para os alunos [da Educação Básica] é muito bom porque eles veem que não só a gente [professores regentes] que é detentor do conhecimento, né? Que tem outras pessoas também que podem ensinar para eles, que vão ajudá-los a descobrir as coisas, então assim, é legal para eles verem que existe um outro mundo. E para o estagiário eu acho que é legal, ele vê que ele consegue lidar com aluno mesmo antes dele se formar”. (Marília)

Eliza também enxerga a relação dos estagiários com os alunos da escola muito positiva; todavia ela traz um contraponto, dizendo que essas relações entre estagiários e estudantes da Educação Básica deve ser ponderada, uma vez que há alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que acham que o dever do estagiário é tirar suas dúvidas e assisti-los de forma personalizada, como se fossem professores particulares, quando na verdade, além disso, o licenciando está na sala de aula para observar e participar de diferentes atividades.

“Tem uma coisa que acontece quando o estagiário está presente, que alguns alunos acham que ele é *professor particular* dele. Esse estagiário não ‘tá’ ali pra tirar a dúvida do aluno apenas. Ele tá ali também para observar o trabalho do professor e se apropriar daquilo que ele ‘tá’ vendo. Eu acho que precisa também de uma conversa com os alunos [da Educação Básica] sobre o papel desse estagiário nesse lugar. [...]

Uma coisa negativa é que o estagiário também se sente muito incomodado de não estar contribuindo com aquele aluno, então ele acaba sendo *monopolizado* pelos alunos e esquece da parte que é dele. Ele acha que tudo tem [que ser feito por ele], que aquela experiência, ele ‘tá’ tirando dúvida daquele aluno, ele ‘tá’ enriquecendo, sabe? Mas existem coisas que acontecem naquele processo que ele poderia não estar ali, sendo dominado por uma pessoa, né? E estar experimentando outras coisas.

Nós vivemos numa escola, que é uma escola inclusiva. Nós temos ali alunos que de fato estão incluídos, né? Tem suas avaliações adaptadas, tem mediação escolar, que é uma experiência que tem que ser observada também. Como essas mediadoras atuam com relação a esses alunos? Como essa mediação..., né? Como é que a professora consegue articular os alunos que estão mediados, com os alunos que estão *online*, com os alunos que são no presencial, falando agora desse momento pandêmico ainda né? E o aluno, o aluno estagiário que eu falo, né?

O aluno licenciando, ele não pode ‘tá’ ali a serviço de um. Eu acho isso ruim. Embora ele esteja contribuindo, mas isso o tempo todo? Sempre com aquele um, eu acho ruim. Eu acho que o movimento que a escola deve fazer é deixar claro para esse estagiário qual é o papel dele, como ele deve ser, como ele deve se apropriar daquele espaço. [...] Eu acho que essa coisa, às vezes o estagiário não quer ofender, aí ele acaba cedendo demais e esquece que ele também tem que aprender”. (Eliza)

Essa fala de Eliza é bastante interessante, pois demarca que os estagiários são também aprendizes e que devem ter seus processos de aprendizagem respeitados, assim como os estudantes da Educação Básica. Desta maneira, os estagiários devem ficar atentos a possíveis excessos que podem sofrer para que não tenham seus Estágios descaracterizados, sendo vistos como ajudantes de dúvidas e professores particulares. É evidente que auxiliar alunos faz parte do processo e é uma atividade potente no Estágio, até porque esse será o trabalho do licenciando no futuro, mas esse não é o único aspecto da profissão docente, logo não deve ser a única coisa com a qual o graduando deve se preocupar.

Por outro lado, como as falas anteriores de Marília apontam, o Estágio Supervisionado é espaço-tempo de os licenciandos perceberem o cotidiano escolar e estarem em um momento de transição, em que deixam de ser apenas alunos (mesmo ainda sendo) e passam a se tornar professores (mesmo que ainda em estágio inicial). Isso incluiu as trocas com os alunos da Educação Básica, a percepção das demandas de um(a) professor(a), o desenvolvimento de suas habilidades realizar o processo de Transposição Didática, ajustando e adequando seu vocabulário e seu olhar matemático para a realidade do aluno da Educação Básica com o qual está lidando, avaliando características como idade, contexto geográfico,

habilidades matemáticas desenvolvidas, defasagens ainda não superadas, entre outras questões. Isso fica elucidado na seguinte fala de Eliza:

“Eu acho que às vezes traz esse frescor, essa coisa boa e muita troca. Sabe e bem mais experiência. Porque às vezes, o aluno sabe o conteúdo, mas falta discurso. Né? E às vezes, você escuta do próprio aluno como estagiário, que tá ali no miúdo, como é que ele falou pra aquela pessoa [estudante da Educação Básica] sobre isso [algum tópico de Matemática]. ‘Professora, eu fui explicar isso pro aluno e falei assim’ ou ‘desenvolvi esse exercício assim e foi muito legal, e queria te mostrar’. Sabe? Quando esse tipo de relação acontece [é algo positivo], que para mim acontece mais nessa escola privada que eu te falei, que não vi esses relatórios, mas que eu tenho essa troca, sabe?” (Eliza)

É perceptível como o Estágio Supervisionado é um espaço de crescimento e desenvolvimento de habilidades para todos os atores envolvidos nesse processo. Mas também é interessante ver que Eliza demarca bem, mais uma vez, que em apenas uma das instituições ela consegue vivenciar essa troca mais plenamente, já que é onde percebe que o Estágio é mais valorizado.

Isto posto, é válido refletir sobre as influências que a escola-campo tem tanto no desenvolvimento do Estágio do licenciando quanto na forma como o(a) Professor(a) Supervisor(a) se sente confortável e estimulado(a) de tornar o Estágio uma experiência que vai além da mera observação acrítica e sem reflexão. A próxima seção dedica-se a isso.

#### 5.6 Meta-categoria V: Influências da Escola Campo na Ação Docente

Há contrastes entre as entrevistadas sobre as percepções sobre considerar as escolas em que atuam como satisfatórias e adequadas para a realização do Estágio Supervisionado. Marília, que atua em apenas uma única escola hoje em dia, tem uma visão bem positiva sobre ela - embora consiga tecer críticas - e consegue listar razões que a fazem ter tal opinião; já Eliza, que trabalha em três escolas (duas privadas e uma pública, pertencente à rede estadual do Rio de Janeiro), tem opiniões muito divergentes sobre as três escolas em que trabalha.

Eliza conta que uma das duas escolas privadas em que trabalha não só não é um espaço ideal para a realização de Estágio Supervisionado, como essa própria escola não facilita e não promove acessos para que universitários façam seus Estágios lá, valendo-se de um curioso - e diga-se de passagem estranho - motivo de a legislação (supostamente) não ser clara sobre como as escolas devem proceder.



Já a outra escola privada é uma ótima escola-campo na visão de Eliza, por levar a sério a aprendizagem do licenciando e terem práticas que valorizam o Estágio. Além do Estágio Supervisionado, essa escola também tem um programa de Estágio externo, que oferece formação e uma vivência mais profunda, o que é um outro indício de que lá é um espaço em que o assunto “Estágio” é levado a sério e é valorizado. Já na escola estadual que Eliza trabalha, ela diz que sempre o Estágio é apenas de observação, cabendo a ela fazer qualquer movimento para romper com a monotonicidade de ter apenas alunos no fundo da sala a observando passivamente, sem haver troca alguma e sem ocupar nenhum lugar de agência na sala de aula.

Ao que diz respeito a ela, Marília, que trabalha em uma escola federal (mas é aposentada pelo INSS<sup>29</sup>, por ter trabalhado em uma mesma escola privada por décadas), diz que na sua escola, há um ambiente propício para se fazer um Estágio Supervisionado significativo para o licenciando, isto é, um Estágio em que ele consiga viver e perceber diferentes aspectos da vida escolar. A escola de Marília, de fato, mostra uma preocupação ao fazer uma reunião prévia antes de receber os estagiários novos. Ela é uma das instituições mais respeitadas do Rio de Janeiro de forma geral, e, conseqüentemente, possui uma tradição forte em receber estagiários de diversas universidades, devido ao conhecido destaque do ensino da instituição. Isso faz com que a escola de Marília seja recomendada pelas universidades e mostra como o Estágio é valorizado lá. Em consequência, muitos professores, na visão de Marília, possuem uma visão de formadores (inclusive ela própria), embora haja exceções e colegas que não se engajam tanto na tarefa de Supervisores.

É interessante ver que justamente a escola-campo, que é o fator sobre o qual elas têm menos poder de influência, é onde há menos interseções e onde há mais dissonâncias entre as vivências das duas entrevistadas. Marília trabalha atualmente em uma única escola, que é federal e cuja admissão de estudantes, a partir do Ensino Fundamental II, é por meio de um processo seletivo. Lá ela encontra uma escola com uma cultura de Estágio mais sedimentada, que o vê com bons olhos e que proporciona para os licenciandos que chegam uma certa infraestrutura para fazer articulações entre teoria e prática. Ela deixa claro que nem todos os professores da sua escola são receptivos à questão do Estágio e nem todos se enxergam como formadores, mas de forma geral, o corpo docente não se atém só às questões da Educação Básica, mas também se engaja bastante com o trabalho com os estagiários.

---

<sup>29</sup> Instituto Nacional do Seguro Social

A influência da escola em que Marília atua sobre sua forma de lidar com a supervisão e sobre como os licenciandos exercem seus Estágios pode ser percebida por meio da cultura já estabelecida no colégio a respeito do Estágio Supervisionado, fazendo com que os alunos não fiquem limitados apenas à observação de aulas. Na sua escola, os estagiários são orientados e incentivados a participarem de outras atividades escolares, como reuniões de planejamento, conselhos de classe e apoio a alunos com transtornos e/ou deficiências que necessitam de atendimentos individualizados.

“Você tem que ir quebrando o gelo aos pouquinhos e o estagiário, ele tem que ter contato com todas as facetas que estão na sala de aula, não é só dar a aula em si, ele tem que ir na sala do professor, ele tem que ver como é o ambiente, ele tem que ir no setor de orientação educacional, ele tem que ver como é que funciona.

Lá no colégio a gente tem a reunião de planejamento semanal que são os professores de Matemática, ele tem que ir nessas reuniões para ele ver como é que é, para ver que a gente fala besteira, para ver que a gente fala dos alunos, para ver o que que a gente faz... E que a gente também fala coisas sérias, que a gente planeja e tudo, normalmente a gente só não deixa eles ficarem quando eles estão num horário que a gente está montando uma prova porque aí é um documento sigiloso, então nessa hora não.

Eles têm que também... lá eles têm um horário que é fora do horário da aula regular para atender os alunos do núcleo de apoio aos alunos de inclusão, porque eles precisam de um atendimento a mais. Então a gente pergunta também para o estagiário, ‘você também quer aproveitar isso aqui? Porque vai entrar como aula para você, para você ver como que é’. Então assim, tem que ver todo o ambiente escolar, eu acho”. (Marília)

Eliza, por sua vez, trabalha em três escolas, todas bem diferentes uma das outras e todas diferentes da escola em que Marília trabalha. Em uma das escolas, que é privada e tem um viés mais tradicional, o Estágio Supervisionado é praticamente um assunto nulo. Mais do que nulo, soa na entrevista como quase proibido, tendo raríssimas exceções e tendo uma estranha alegação de que há pouco espaço para o Estágio devido à legislação.

“A questão do Estágio Supervisionado, existe uma questão ali, que é uma questão legal que às vezes eu tenho uma interpretação dentro da instituição que a gente também precisa reaprender. Por exemplo, a gente sabe que o professor regente tem que estar o tempo todo acompanhando um aluno que é estagiário, isso é uma questão legal. [...]. Na dúvida, nessa instituição, eu particularmente nunca recebi um Estágio, um estagiário em Estágio Supervisionado, mas sei de colegas de Ensino Médio que receberam uma colega nossa, que é funcionária da escola, que é professora do Fundamental I e que está se especializando na nossa área, que assistiu a algumas aulas. Mas assistiu. Ela, nem mesmo sendo professora da instituição, não assumiu a turma, ela não elaborou material, entendeu? Ela assistiu às aulas e fez relatório. Então nessa escola eu acho que por uma preocupação jurídica em relação a esse limite, né, que existe entre o que pode e o que não pode, simplesmente o Estágio que existe é um estágio de observação. Certo?” (Eliza)

Na outra escola privada que Eliza atua, que tem uma agenda mais moderna, preocupada com as tendências tecnológicas e possui metodologias baseadas em projetos, há um viés menos tradicional que a primeira, o que torna um espaço um pouco mais livre. Isso reflete no espaço ofertado para o Estágio Supervisionado e até mesmo na importância que a escola dá para o Estágio de forma geral, já que além do espaço aberto para o Estágio Supervisionado, há ofertas de Estágios remunerados nos quais licenciandos de diferentes cursos entram em contato com diferentes aspectos da rotina docente, recebendo inclusive, formação extra fornecida pela escola, tendo o ideal onde o binômio teoria-prática se aproxima e conversa. É muito interessante ver que, mesmo também sendo uma escola particular, nessa escola não há a mesma desculpa dada pela outra escola sobre a legislação.

“Em outra instituição que trabalho, que também é uma escola grande, que tem várias unidades, que inclusive a gente recebe um estagiário de uma unidade que interage com a outra unidade... já é um outro processo. Esse estagiário de fato vivencia a experiência de ser pelo menos um colaborador desse professor. Ele está aula com professor, ele vivencia a questão disciplinar de uma turma, ele vivencia a questão do professor regente com toda sua autoridade, ele observa isso, né? Coisas que ele consegue perceber. [...] A regência de turma [acontece] com a presença do professor [...]. Existe uma autonomia maior em relação a esse Estágio Supervisionado, em relação a estar imerso na sala de aula como professor”. (Eliza)

Na escola pública em que Eliza atua, o Estágio Supervisionado acontece, mas se não fosse pelas intervenções dela, ele seria de certa forma passiva e até mesmo robótica. Os estagiários costumam vir apenas com a demanda de observar as aulas, então se Eliza não fizer nenhuma movimentação de inseri-los nas aulas, o Estágio deles se resume a observá-la e preencher relatórios (isso quando eles existem).

“E na escola pública, os últimos estagiários que eu recebi não regeram turma. Foram todos Estágios de observação, inclusive de alunos que fizeram as suas graduações online. E nem iam pra sala da aula... que são alunos do CECIERJ<sup>30</sup>, sabe? Que fazem a graduação online... que precisam ter uma certa carga presencial. Mas assim, tudo muito engessado nesse sentido. Os últimos estagiários que recebi foi nesse modelo. Alguns estagiários de universidades, de faculdades públicas, que só podem fazer Estágios em escolas públicas, mas que não estão aparecendo ultimamente nos cursos noturnos. É importante dizer que eu sou professora da escola pública estadual noturna desde sempre. [...] Então assim, agora na escola pública, a gente tem recebido muitos alunos estagiários de cursos de universidades públicas nesse formato online. Alguns alunos de licenciatura de universidade particular, mas pouquíssimos. Mas sempre num Estágio de observação também”. (Eliza)

---

<sup>30</sup> CECIERJ é a sigla para Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) e que desenvolve projetos nas áreas de Graduação a Distância (Consórcio CEDERJ - Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro); Divulgação Científica; Pré-Vestibular Cecierj; Extensão (Formação Continuada de Professores) e Centro de Educação de Jovens e Adulto (CEJA).

Dado esse panorama, é possível ver que em cada tipo de escola, principalmente no caso de Eliza, que no momento da entrevista, trabalhava em três diferentes, influencia diretamente no tipo de relação de como essas professoras lidam com o Estágio.

“Então das três instituições que eu trabalho hoje, apenas uma delas é que eu considero que de fato essa experiência do aluno, né, e nossa enquanto professor que pode estar ali, oferecendo alguma contribuição, é uma experiência mais autônoma e mais assim... eficaz, no sentido de trazer para esse aluno bagagem para que depois ele consiga de fato estar numa turma sozinho, com autonomia, porque ele experimenta várias coisas. Entendeu?” (Eliza)

A própria entrevistada consegue perceber a ação da escola-campo na sua prática enquanto supervisora, uma vez que, quando perguntada se supervisionar estagiários contribuía com sua prática, ela disse que sim, mas “*depende*”:

“Eu acho que [supervisionar estagiários] contribui bastante [com a minha prática], mas ainda acho que pode contribuir mais se a gente conseguisse entender melhor o papel desse Professor Supervisor, porque a gente não entende, a gente não sabe o lugar da gente ali. É a gente que estabelece esse lugar dentro de *cada* instituição. ***Cada instituição permite de uma forma, cada instituição profissional propicia um determinado ambiente, né?*** Eu acho que a gente podia até mais do que a gente faz. Sabe?”

De maneira análoga, Silva (2019) analisou as experiências de 20 recém-egressos de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro - mesmo contexto geográfico dos estagiários que as entrevistadas desta pesquisa recebem - por meio de entrevistas semiestruturadas feitas com eles. Dentre vários fatores analisados em relação a como o Estágio Supervisionado influencia na prática desses professores recém-egressos, a escola-campo foi analisada.

Como fruto de sua pesquisa, o autor, junto com Oliveira (Silva & Oliveira, 2019), afirmam categoricamente que o Estágio “não só pode, mas influencia frequentemente a prática dos recém-egressos, a partir das experiências vividas no estágio, relações e afetos construídos”.

Na sua tese, Silva (2019) comprovou que a escola-campo, de modo frequente, influencia diretamente nas práticas desses professores recém-egressos de cursos de licenciatura em Matemática, o que abre precedente para acreditar-se que a parceria entre escola e universidade seria de grande valia para a supervisão de Estágio e a falta dela justifica o sentimento de solidão e de estar à deriva que as professoras relataram sentir vez ou outra,

por falta de orientações mais definidas e um suporte mais aparente. Sendo assim, a próxima meta-categoria é destinada para a reflexão sobre as conexões entre a escola e a universidade no que diz respeito ao Estágio.

### 5.7 Meta-categoria VI: Pontes Institucionais entre Escola e Universidade

As duas professoras entrevistadas compartilham da opinião de que o diálogo com a universidade é importante, porém ambas acham que carecem dessa troca. Marília pôde desfrutar um pouco de uma relação mais próxima com a universidade quando uma professora da UFRJ assumiu a frente do Estágio Supervisionado em uma das universidades de origem de grande parte dos estagiários, estreitando os laços com o colégio em que ela trabalha. Já Eliza fala que teve nenhuma experiência de troca com a universidade no que diz respeito ao Estágio realizado com licenciandos que recebia.

Tanto uma quanto a outra falam sobre o fato de não haver contato com a universidade ser ruim, pois elas não sabem exatamente o que se espera que se realize no Estágio e acabam fazendo da maneira que entendem melhor, porém carecem de orientações em diversos momentos.

Por mais que sejam apenas duas entrevistadas, tratam-se de duas professoras em um contexto em que a com menos tempo de carreira está em sala há mais de duas décadas. Neste meio tempo, ambas já estiveram supervisionando estagiários inúmeras vezes e, com exceção desse breve período em que Marília teve esse estreitamento com a universidade quando uma professora em específico assumiu a frente do Estágio, as duas nunca foram procuradas e nem nunca receberam orientações das universidades do que esperavam dos Estágios que os licenciandos em Matemática que enviavam para elas.

Inclusive, Marília traz o relato de quão acolhedor foi quando, pela primeira vez, se viu tendo algum tipo de parceria com a universidade, por intermédio de uma professora que trabalhava na licenciatura:

“a gente recebia lá [no colégio que Marília atua] muito estagiário, é... lá a gente recebia estagiários da UFRJ, da UERJ, agora recebe da UNIRIO<sup>31</sup>, na época recebia da SUAM<sup>32</sup>. Eu me lembro assim nitidamente, a única pessoa da Universidade que

---

<sup>31</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

<sup>32</sup> Centro Universitário Augusto Motta. Também conhecida como UNISUAM.

tinha contato com a gente era a Maria Hermínia<sup>33</sup>, então assim, quando a Maria Hermínia assumiu - eu acho que antes não era Maria Hermínia - quando ela assumiu essa parte do Estágio, nossa, ela sempre tinha contato com a gente, então a partir do momento que a gente tem um contato da Universidade o gelo quebra muito mais rapidamente, entendeu? (Marília)

Ela complementa sua fala nesse momento da entrevista, falando sobre o quão solitário é ser uma Professora Supervisora sem a parceria da universidade:

“A gente não se sente sozinho. Estreita [a relação com os estagiários], porque assim, porque quando você está sozinho, não tem nenhum contato da universidade, você se sente muito sozinho. Você fala “cara eles estão só me avaliando, o que eles estão vindo fazer aqui?”, e não é isso, entendeu? A gente tem que estar colaborando com uma construção de um profissional”. (Marília)

Por essa experiência de Marília fica claro que foi nessa oportunidade que ela parou de se sentir “vigiada” e observada, sem um propósito tão claro, e passou a se sentir parte do processo, sentiu seu trabalho valorizado e não se sentiu tão perdida no que fazer com os estagiários. Porém, segundo a entrevista, pareceu ser realmente o único período que ela teve esse contato mais estreito com a universidade.

É válido endossar mais uma vez que tanto Eliza quanto Marília são muito engajadas com atividades que vão para além da sala de aula, mantendo-se em contato constante com a universidade de forma voluntária. Então é uma pena saber que ambas se sentem desamparadas pela universidade quando o quesito é o Estágio Supervisionado, já que não possuem nenhuma orientação ou suporte específicos vindos da universidade. Elas duas são exemplos claros de que há Professores Supervisores que poderiam potencializar ainda mais a experiência do Estágio Supervisionado se tivessem uma parceria mais forte com a universidade quando recebessem estagiários em suas salas.

Como as professoras pontuaram em suas entrevistas, muitas vezes não sabem o que esperar de fato do estagiário e nem quais seriam suas funções específicas no período em que aquele licenciando as acompanha, fazendo com que elas ajam de forma intuitiva e da forma com que elas acham melhor, mas sem qualquer orientação da universidade em muitos dos casos. Claro que cada universidade possui sua autonomia, suas prerrogativas e currículos próprios, mas, na experiência das entrevistadas, em muitos casos falta clareza sobre a burocracia, sobre as demandas, sobre as obrigações dos estagiários e das próprias Professoras Supervisoras durante o Estágio deles. Isso fica evidente na fala de Eliza, que além desse

---

<sup>33</sup> Nome fictício. Dado em homenagem a uma querida professora do autor.

problema, depõe sobre também não ter nenhuma reflexão sobre as demandas esperadas de um estagiário(a) e de um(a) Professor(a) Supervisor(a) enquanto estava na graduação:

“Também nunca ninguém discutiu isso numa formação, né? De licenciatura. Pelo menos não no meu curso. E também, muito menos, como você vai receber um estagiário. E como você pode oferecer alguma coisa. Até porque cada universidade exige uma coisa diferente desse futuro professor. Eu percebo que não existe, assim, um protocolo, sabe? De como você vai lidar com aquela pessoa. Cada universidade pede uma coisa. Até a ficha de supervisão. Tinha ficha de supervisão que o professor escrevia os conteúdos que são - no caso o futuro professor, né - foram lecionados. Se houve ou não problemas disciplinares na aula. Como o professor que estava regendo a turma se comportou nesse problema disciplinar. E nenhuma contribuição dele [do licenciando]. E outros relatórios já tinham um outro movimento, né? Que contribuições você teve nessa aula... Você pôde interagir, você não pôde... Como foi, o que que acrescentou... sabe? E alguns não precisavam [de] nada disso. Precisava só que ele escrevesse qual foi o conteúdo que foi dado e que eu assinasse. Então assim, eu percebo que não existe um padrão pra isso, entendeu?” (Eliza)

Nóvoa (2019) defende que a universidade, a escola e os professores experientes formam os vértices estruturantes de um triângulo fundamental na formação de novos professores, sendo os lados desse triângulo símbolo da relação que cada um desses vértices estabelece entre si. Mas mais que isso, ele põe em evidência a importância de os professores experientes fazerem parte dessa tríade e que são eles que dão sentido às reflexões propostas pela universidade e à prática exercida na escola, sendo os atores que cumprem o papel de conectar e de intersectar teoria e prática.

Figura 1 - Triângulo da Formação



Fonte: Nóvoa (2019, p. 7)

Segundo o autor

“Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de

conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.” (Nóvoa, 2019, p. 7)

É válido, mais uma vez, ressaltar que se precisa refutar a ideia de que o Estágio é apenas prática dos conteúdos e da teoria aprendidos na universidade, causando ainda um (des)entendimento de que é um período de observação acrítica e passiva de uma aula da Educação Básica. Como Pimenta e Lima (2017) pontuam, o Estágio Supervisionado deve ser o espaço da simbiose entre teoria e prática, sendo a conexão escola-universidade um importante elo para que isso se torne possível.

Dependendo do tipo de conexão entre a escola e universidade (ou a falta dela) durante o processo de Estágio Supervisionado, é possível fazer uma analogia às três concepções de *Teacher Learning*<sup>34</sup>, teorizadas por Cochran-Smith e Lytle (1999): conhecimento-para-prática, conhecimento-na-prática e conhecimento-da-prática.

De forma bastante simplificada, o *conhecimento-para-prática* seria um tipo de processo de formação de professores que consiste no acúmulo de conteúdos e teorias da educação e do conhecimento específico da disciplina - aqui, nesta pesquisa, Matemática - que o professor em formação irá lecionar (Cochran-Smith & Lytle, 199, p. 255).

Fazendo uma analogia ao contexto do Estágio Supervisionado, quando a universidade pede para o estagiário ir até à escola apenas observar as aulas, preencher relatórios e analisar o que está sendo feito, é como se a formação que ele teve até aquele momento fosse suficiente para ele ir *in loco* e julgar o que foi feito de “certo” e de “errado” nas aulas que esse estagiário acompanha, desconsiderando que ainda há muito o que esse estagiário precisa aprender na escola no sentido teórico e pedagógico. Além disso, isso pode gerar o transtorno do professor se sentir vigiado, como se aquele estudante que está na universidade e que agora possui um arcabouço teórico e acadêmico maior do que quando era um estudante da Educação Básica fosse um grande vigia da sua aula.

Na perspectiva do *conhecimento-na-prática*, o conhecimento é adquirido no cotidiano, na vivência da sala de aula e da prática docente, em movimento e de forma

---

<sup>34</sup> Em tradução livre, *Aprendizagem de Professores*. Usando um termo mais próximo ao usado na Língua Portuguesa, pode ser entendido como *Formação de Professores*. De qualquer modo, seria o processo de se aprender e/ou se tornar um professor. (Cochran-Smith & Lytle, 1999)



espontânea (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 262). É um conhecimento dinâmico, prático e que surge por meio de situações experienciadas na prática docente.

Conectando o conceito desse conhecimento ao Estágio Supervisionado, quando há um espaço para a troca entre os Professores Supervisores e o estagiários, cria-se um vínculo e os Professores Supervisores conseguem inserir os licenciandos nas atividades da sala de aula da Educação Básica, eles deixam de ser apenas observadores passivos e passam a ser agentes importantes, criando conexões e desenvolvendo habilidades relevantes para a profissão docente. Nesse contexto, eles adquirem novos conhecimentos, aprendidos no ambiente da sala de aula, de forma espontânea, de acordo com a dinâmica da rotina de um ambiente escolar e percebendo que há muitas outras coisas que ele aprende naquele espaço que ele não aprendeu na universidade previamente.

Isso é algo que pode ser fantástico, porém se não houver um espaço nas aulas da disciplina de Estágio na universidade em que se discuta o que está sendo visto na escola, interseccionando a prática com a teoria vista na universidade, o licenciando pode achar que na escola ele está aprendendo muito mais coisas úteis para a prática docente do que a universidade, provocando uma falsa impressão de que a prática escolar é que o vai formar um “professor de verdade” e que a universidade é só um momento de passagem para se obter o diploma.

Isso é algo péssimo, já que os dois ambientes são igualmente formadores e importantes para o desenvolvimento de um(a) professor(a). Se por um lado a escola, de fato, traz o estudante da licenciatura a uma realidade mais concreta e o faz desenvolver habilidades práticas, a universidade é extremamente importante para ele criar consciência científica, filosófica, artística e política sobre as questões relacionadas à Educação, teorizando sobre todos esses aspectos.

Contrapondo os dois vieses relacionados ao *conhecimento-para-prática* e o *conhecimento-na-prática*, ou melhor, não tornando um a antítese do outro, Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 272) trazem um terceiro tipos de *Teacher Learning: o conhecimento-da-prática*. Esse seria o conhecimento que produz teorias, análises e reflexões a partir da prática vivida. Segundo as autoras, nessa concepção o conhecimento não é visto separado do conhecedor. Para além disso, “a produção de conhecimento é entendida como um ato pedagógico” (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 272).

Trazendo essa concepção para o contexto do Estágio Supervisionado e também interseccionando essa ideia com o triângulo escola-universidade-professores ilustrado por Nóvoa (2019, p.7), quando o estagiário não vai para o Estágio com uma postura de mero

observador, passando um ar de julgador a partir do que aprendeu na universidade ou quando o estagiário não vê o espaço da sala de aula da Educação Básica como o único lugar em que ele consegue se ver refletindo sobre sua vivência na escola e o conhecimento adquirido por suas experiências nela, abre-se espaço para uma terceira via: o que faz com que a rotina da sala de aula se torne objeto de estudo e esse estagiário se torne um pesquisador e um pensador da sua própria prática, fazendo com que ele não só aprenda e reflita sobre o que aprendeu antes e durante o Estágio, mas que ele produza conhecimento a partir de tudo isso, fruto tanto do repertório teórico-acadêmico que a universidade lhe proporcionou quanto do dinamismo, dos *insights* e da realidade viva que a escola lhe deu de conhecimento.

### 5.8. Meta-categoria VII: O Estágio na Formação Docente

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

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

Complementarmente, Marília aponta a importância da *qualidade* do Estágio.

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

O espaço da escola, mediado pela figura do/da Professor(a) Supervisor(a) é um local de perceber a realidade por um prisma novo: o de quem vai atuar profissionalmente, como agente privilegiado que propõe ações com objetivos de formação. Dessa forma, é preciso enxergar o que não é evidente, ir tomando consciência das relações entre os atores no processo educacional e compreender potencialidades e limitações. O(a) Professor(a)

Supervisor(a) pode atuar como um(a) guia nesse processo, apontando caminhos para ir além das dicotomias.

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

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

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

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

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

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

O Estágio Supervisionado não pode se configurar como espaço isolado, fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso, mas sim como espaços em que os

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

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

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

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

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

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

Portanto, as entrevistadas têm consciência e oferecem um panorama amplo de sua atuação na formação de professores. Vão, assim, além de uma dicotomia

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

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

A seguir, serão trazidas discussões e reflexões sobre o duo teoria-prática, isto é, sobre os tipos de relações que podem ser construídas entre esses dois vieses da formação de professores, seja em um lugar de antítese ou em um lugar de integração.

### 5.9. Meta-categoria VIII: O Duo Teoria-Prática

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

permitindo ao licenciando experimentar, refletir e ajustar suas abordagens de acordo com os desafios pedagógicos e contextuais.

Além disso, o Estágio oferece um campo fértil para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, onde a prática e a teoria se retroalimentam em um processo contínuo, no sentido defendido por Pimenta e Lima (2012). As tensões entre teoria e prática, ao invés de serem vistas como obstáculos, tornam-se oportunidades para o futuro professor questionar suas próprias crenças e estratégias pedagógicas. Nesse sentido, o Estágio permite que a prática não seja meramente uma aplicação passiva da teoria, nem que a teoria se sobreponha à prática sem levar em conta as nuances do contexto educacional. Pelo contrário, as interações no campo provocam uma ressignificação de ambas as dimensões, levando o estagiário a desenvolver uma prática mais autônoma e fundamentada, que respeita tanto o conhecimento acadêmico quanto as especificidades do ambiente escolar.

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

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

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

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

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

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

Isso tudo para compreender que o processo docente é um processo ativo, de permanentemente observar o currículo e dar a ele uma nova roupagem, um novo lugar e um novo significado:

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

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

“Uma formação construída sob [um] paradigma dicotômico faz com que o acadêmico, ao assumir sua prática pedagógica, compreenda a teoria como um rol de conteúdo sem relação com a prática. E a prática, por sua vez, torna-se uma mera sucessão de atividades, ausentes de qualquer reflexão teórica que a fundamente [...]. O acadêmico/estagiário, sem uma formação consistente na questão de uma prática fundamentada, na hora de sua intervenção, adota posturas baseadas no senso comum que sustentam tanto as suas atividades discentes como, futuramente, as docentes” (Bruno, 2014, p. 16)

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

alguns casos, até mesmo questionada, o que enriquece o desenvolvimento profissional dos futuros professores e professoras.

Essa dinâmica entre teoria e prática não é passiva ou automática; ela depende diretamente do papel ativo desempenhado pelos Supervisores de Estágio. Tanto Marília quanto Eliza veem-se como mediadoras desse processo, atuando não apenas como orientadoras, mas como agentes que influenciam diretamente a formação docente. Suas falas mostram que enxergam o Estágio como um momento crucial para moldar e desafiar as perspectivas dos licenciandos, incentivando-os a não apenas aplicar o que aprenderam, mas também a questionar e evoluir como futuros profissionais.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se fala, se pesquisa e se discute na pesquisa sobre Estágio Supervisionado no Brasil, principalmente nos últimos anos. Contudo, o olhar para as pesquisas no campo do Estágio Supervisionado, em especial na Educação Matemática, necessita ter como objeto de estudo não apenas o Estágio como componente curricular e os licenciandos. É de suma importância que a pesquisa sobre esses aspectos continue sendo feita; entretanto, não se pode esquecer que não existe Estágio e nem estagiário sem um agente crucial nesse processo: o(a) Professor(a) Supervisor(a).

As entrevistas de Marília e de Eliza são muito potentes para realçar isso, uma vez que em ambas houve uma riqueza de informações, sentimentos, vivências, histórias, saberes, conhecimentos, emoções e percepções. As autoavaliações das duas docentes entrevistadas são dotadas da identidade profissional que carregam enquanto formadoras dos licenciandos que recebem, conscientes do papel que elas têm na relação universidade-estagiário-escola, sendo elas as principais representantes do eixo escola nessa tríade.

Escutar Professores Supervisores e promover pesquisas a partir dessa escuta, dando protagonismo a esses professores da Educação Básica, é uma das formas de ajudar promover o encontro do duo teoria-prática e reduzir a dicotomia relacionada a esses dois aspectos, uma vez que a prática desses docentes é dotada de saberes e especificidades próprios, fazendo com que se possa produzir uma teoria fruto da prática, indo ao encontro do que Cochran-Smith (1999) conceitua como *teoria-da-prática*. Dessa maneira, não só os saberes da prática docente são valorizados, como também passam por um processo de reflexão e se tornam objeto de produção científica.

Produzir teoria a partir da prática e transformar a prática a partir da teoria são coisas que dialogam diretamente com a produção de Pimenta e Lima (2017), que defendem que essas duas coisas não são antagônicas, pelo contrário, devem conversar do modo uníssono com a proposta do Estágio Supervisionado, que deve considerar teoria e prática como dois pilares que caminham juntos, retroalimentando-se e trazendo um significado mais forte ao que se espera do Estágio.

Marília e Eliza, por meio de suas trajetórias acadêmicas, demonstram que a formação continuada e a reflexão constante sobre suas práticas seguem presentes com elas, mesmo após mais de duas décadas de sala de aula. Isso pode justificar o fato de elas se enxergarem como formadoras de professores quando estão no papel de Professoras Supervisoras, deixando claro a identidade profissional com a qual elas se reconhecem. Para ambas, o Estágio

Supervisionado não faz sentido se for tratado como uma simples etapa burocrática da licenciatura, na qual os licenciandos necessitam cumprir uma carga de observações de aula, mas sem qualquer tipo de engajamento com a aula, tornando a experiência improdutiva - e até mesmo chata - para o licenciando e incômoda para o(a) Professor(a) Supervisor(a).

Entende-se que o primeiro objetivo geral desta pesquisa, que era identificar as autoavaliações de Professores Supervisores, foi alcançado com as entrevistadas, uma vez que ambas deixaram explícito inúmeras vezes e de diversas formas como se enxergam nesse papel. Já o segundo objetivo que era compreender diferentes identidades docentes dos Professores Supervisores, enquanto formadores de professores de matemática, foi atingido parcialmente, uma vez que ambas as professoras têm uma postura similar e positiva quanto a se enxergarem enquanto professoras formadoras, embora suas identidades profissionais se constituam por características e trajetórias totalmente diferentes e, além disso, de modo transversal e pouco enfatizado, elas tenham explicitado perfis de outros colegas que também são Professores Supervisores e não se enxergam como formadores.

Talvez por ambas serem professoras que estão com constante contato com a universidade (não no viés do Estágio Supervisionado, como pontuaram, e sim em outros vieses e interesses próprios), tendo uma postura reflexiva sobre suas práticas e por estarem em colégios que têm alguma preocupação com o Estágio, isso faça com que ambas vejam que são sim parte do processo de formação de licenciandos e valorizem seus saberes que potencializa o Estágio desses estudantes.

Por outro lado, fica como uma possibilidade para próximas pesquisas entrevistar Professores Supervisores de outros contextos, talvez que não estejam trabalhando em escolas que tenham essa preocupação com o Estágio e/ou nem estejam em contato com uma formação continuada, pois talvez haja um outro olhar - e quiçá não tão positivo - sobre o Estágio Supervisionado. Isso pode abrir margem para identificar perfis de Professores Supervisores que não se enxergam como formadores, fazendo com que se investigue os porquês disso e se há também a presença da influência do tipo de escola-campo que esses profissionais atuam. De qualquer maneira, por algumas falas das entrevistadas, foi possível enxergar que esse outro tipo de Professor(a) Supervisor(a) existe e que, pelo menos no contexto delas, não é uma raridade.

Sobre os objetivos específicos, foi possível identificar que nenhuma das duas entrevistadas possui alguma formação específica que a tenha preparado para receber estagiários, isto é, não houve nenhum momento do desenvolvimento acadêmico de ambas que elas tenham sido colocadas para pensar no Estágio no papel de Supervisoras.

Também foi bem-sucedido o objetivo de ouvir angústias, inseguranças e situações de sucesso na experiência das Professoras Supervisoras e construir relatos a partir dessa escuta, uma vez que as entrevistadas encontraram um espaço confortável de falar sobre seus sentimentos e vivências na supervisão de Estágio, contando suas histórias e ampliando as entrevistas para além do roteiro semiestruturado, algo que é um benefício da entrevista em profundidade.

E embora não possa ser determinístico devido ao fato de terem sido apenas duas entrevistadas, foi possível perceber que, pela experiência delas, o tipo de escola-campo em que o Professor Supervisor atua influencia diretamente não só na sua visão sobre o Estágio, como também sobre sua ação perante a ele. Isso fica bem evidente nas duas entrevistas, mas é válido destacar o caso de Eliza, que trabalha em três escolas totalmente distintas e que a fazem agir de formas bastante diferentes, mesmo sendo a mesma professora e tendo a mesma visão positiva acerca do Estágio. Além disso, tanto nas falas de Eliza quanto nas de Marília, elas abordam essa influência que a escola tem sobre como elas lidam com os estagiários.

É válido ressaltar que uma das potencialidades dessa pesquisa é que ela lança luz sobre como o Professor Supervisor muitas vezes está sozinho. Há muitas carências para o desenvolvimento e até mesmo para o entendimento desse profissional sobre as práticas que ele deve articular com seus estagiários. Por outro lado, essa pesquisa também evidencia o quanto importante é o papel do Professor Supervisor, deixando nítido que ele não é apenas um professor da Educação Básica (o que já é muita coisa), mas também é um profissional que, nesse contexto, atua na formação de estudantes do Ensino Superior. Isso valoriza esse docente que está no “chão da escola”, assim como os saberes docentes - principalmente os da experiência - que foram desenvolvidos ao longo de sua carreira e que têm alto poder formativo para os estagiários que são recebidos.

Como esse trabalho foi limitado a duas entrevistas, sabe-se que os perfis das entrevistadas não são capazes de definir todos os Professores Supervisores, mas ajudam a lançar luz e fazer reflexões sobre o que se pode passar e viver em algumas realidades e contextos. Também ajudam a fazer emergir futuros desdobramentos desta pesquisa para investigações e trabalhos futuros, traçando perfis de Professores Supervisores inseridos em outros contextos, como por exemplo, que só trabalhem em escolas que não valorizam o Estágio Supervisionado ou que não tenham seguido um processo de formação continuada para ver o quanto contrastante com Eliza e Marília seria.

Fica nítido durante a fala das entrevistadas como a formação continuada foi e é importante para a atuação profissional de ambas, além de impactar a forma que elas mesmas

se enxergam e afirmam suas identidades profissionais. Ambas têm falas muito críticas e reflexivas, sendo esse um perfil muito particular das participantes. Isso também evidencia o potencial da formação continuada para a existência de profissionais que refletem sobre sua prática. Portanto, investigar como profissionais que não têm contato com a formação continuada lidam com o Estágio Supervisionado também é uma possibilidade que é aberta por essa presente pesquisa. Adicionalmente, seria interessante entrevistar Professores Supervisores inseridos em outros contextos socioeconômicos, da realidade escolar, de gênero, ideológicos, entre outros fatores.

Abrem-se, por exemplo, precedentes para se investigar os entendimentos legais que as escolas privadas têm a respeito do Estágio, além de se investigar como o Estágio Supervisionado tem sido realizado em instituições públicas, principalmente na esfera municipal e estadual.

Há outras possibilidades e potencialidades emergentes para outras pesquisas e que não foram exploradas aqui, como por exemplo, a interação entre Professores Supervisores e outros agentes educacionais, como coordenadores de curso e professores universitários, o que poderia oferecer uma visão mais abrangente de como esses diferentes atores influenciam o processo de formação docente. Além disso, poderia se explorar como as práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos Supervisores se difundem e impactam os licenciandos em diferentes contextos escolares. Adicionalmente, investigações que considerem as perspectivas dos próprios licenciandos sobre a qualidade e a influência da supervisão recebida poderiam complementar e enriquecer as análises aqui apresentadas, oferecendo uma visão mais holística e integrada do processo formativo.

Outras reflexões que o material coletado e desenvolvido ao longo desta dissertação são acerca das políticas públicas de incentivo a supervisão de Estágio e à formação dos Professores Supervisores e Professoras Supervisoras. As duas entrevistadas jogam tinta em um problema quase invisível e pouco discutido: pode ser muito solitário ser um(a) Professor(a) Supervisor(a). Ambas as entrevistas escancaram que há pouquíssima - senão nenhuma - formação para muitos professores e professoras da Educação Básica receberem estagiários em suas salas de aula.

Além disso, frequentemente não há nenhum tipo de concessão que beneficie um(a) professor(a) da Educação Básica na supervisão de estagiários, como uma redução da carga horária ao atender estudantes, algum bônus salarial ou dispensas em pelo menos um dia de um bimestre letivo para que o Professor Supervisor possa se reunir com os estagiários e poder construir pontes entre a escola e a universidade (como palestras, cursos e formações).

Isso é mais comum em instituições como Colégios de Aplicação (CAp) e similares, como o CAp-UFRJ, CAp-UERJ, CEPAE (UFG) e Coluni (UFF), ou seja, colégios pertencentes a universidades. Nesses colégios, muitas vezes os professores e as professoras da Educação Básica também atuam na graduação e/ou possuem dentro de sua remuneração e dentro da sua carga-horária um espaço destinado ao atendimento de estagiários, até por serem lugares de formação de professores, onde essa cultura já é muito bem pré-estabelecida. Todavia, em escolas, colégios e institutos da Educação Básica não ligados a universidades - que somam a esmagadora maioria - é raro ter esse tipo de dinâmica e esses tipos de incentivos, o que pode aumentar a resistência de alguns professores e professoras da Educação Básica em serem Supervisores e Supervisoras de Estágio.

Até mesmo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), embora haja reuniões com os Professores Supervisores e uma bolsa para eles, a carga-horária não é reduzida e os professores têm que se adequar em horários extras para atender os alunos e participar dessas reuniões. Sendo assim, esta pesquisa também deixa em aberto a reflexão sobre a necessidade de se implementar políticas públicas em instituições escolares (principalmente as públicas) para que se possa investir na formação continuada de Professores(as) Supervisor(as) e assim, consequentemente, possa se pensar na formação inicial de professores.

Se esse trabalho conseguiu tirar tantas conclusões e fazer tantas descobertas a partir da escuta de apenas duas entrevistadas de um contexto geográfico similar, do qual não se pode fazer generalizações por se tratar de uma pesquisa qualitativa, podemos imaginar a riqueza de histórias, perspectivas, identidades, saberes e práticas desenvolvidas pelos mais diversos professores e professoras que atuam na supervisão de Estágio. Essa pesquisa se propôs a escutar o que essas entrevistadas tinham a dizer e acredita-se que isso foi feito. Acredita-se também que essa pesquisa tenha dado uma relevante contribuição no campo do Estágio Supervisionado e da formação de professores de Matemática, justamente quando a ênfase se volta para os Professores Supervisores e as Professoras Supervisoras. Espera-se que o material que foi exposto até aqui incentive novas pesquisas e promova discussões nas universidades, não só em cursos de pós-graduação, mas também nos cursos de licenciatura em Matemática, fazendo com que os licenciandos passem a refletir sobre o papel do/da Professor(a) Supervisor(a) ainda na graduação, por meio de pesquisas, leituras e assim rompendo a dicotomia entre teoria e prática.

Diante disso, essa pesquisa se encerra deixando uma clara defesa pelo Estágio Supervisionado de qualidade, unindo teoria e prática e considerando como importante todos

os atores envolvidos no processo, lançando um olhar especial para a valorização do/da Professor(a) Supervisor(a) no papel de formador de novos professores e professoras, ocupando um papel tão importante no desenvolvimento desse licenciando quanto os professores e professoras da universidade.

Isso significa também respeitar os sentimentos e saberes que esses profissionais detêm, além de colocá-los (e fazer com que eles mesmos se coloquem) em um lugar de produtores de conhecimentos e saberes próprios, por meio de uma prática docente reflexiva constante e que reverbere no seu trabalho tanto com os estudantes da Educação Básica quanto com os licenciandos e licenciandas, que serão futuros professores e professoras e, possivelmente, novos Professores Supervisores e novas Professoras Supervisoras, dando sequência à magnífica perpetuação da Educação e, no nosso caso, da Educação Matemática.

## 7. REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **MARÍLIA CHAVES PEIXOTO**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.abc.org.br/membro/marilia-chaves-peixoto/>>. Acesso em 14 de julho de 2024.

BARBOSA, Jorge. Rio dá início à aplicação da segunda dose nos profissionais da educação. **Jornal O Dia**. Rio de Janeiro, 01 de setembro de 2021. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/09/6225705-rio-da-inicio-a-aplicacao-da-segunda-dose-nos-profissionais-da-educacao.html>. Acesso em 23 de março de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2016.

BENEVENUTI, Luiz Cláudio; SANTOS, Rejane Costa dos. **O uso do Tangram como material lúdico pedagógico na construção da aprendizagem matemática**. XII Enem–Encontro Nacional de Educação Matemática.–Relato de Experiência-Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. São Paulo–SP, 2016.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2015, que constitui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 115.

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

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

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

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of research in education**, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999.

CRECCI, Vanessa Moreira; NACARATO, Adair Mendes; FIORENTINI, Dario. Estudos do estado da arte da pesquisa sobre o professor que ensina matemática. **Zetetiké**, v. 25, n. 1, p. 1-6, 2017.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas**, v. 1, p. 62-83, 2005.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair; PINTO, Renata. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Quadrante**, v. 8, n. 1&2, p. 33-59, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIRALDO, Victor. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência e Cultura**, v. 70, n. 1, p. 37-42, 2018.

GONÇALVES JUNIOR, Marcos Antonio. **Narrativas sobre o estágio da licenciatura em Matemática: Percuções sobre si**. Mercado de Letras. Campinas, São Paulo. 2016.

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

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. PEREIRA, Patrícia Sandalo. POZEBON, Simone. CEDRO, Wellington Lima. Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras. **Zetetiké**, v. 25, n. 1, p. 75-93, 2017.

LOPES, Celi. Espasandin; TRALDI, Armando; FERREIRA, Ana Cristina. O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática. **Série Educação Matemática. Mercado de letras**, 2015.

MARQUES, Pedro Paulo Mendes da Rocha; DE CARVALHO, Thays Rayana Santos; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. **Impactos da pandemia de covid-19 na rotina profissional de professores que ensinam matemática: alguns aspectos de precarização do trabalho docente**. Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, v. 11, n. 3, p. 19-40, 2021.



MARQUES, Pedro Paulo Mendes da Rocha. **Desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial nas práticas de professores de Matemática. 2021.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MATHIAS, Ana Luiza Terra Costa; AGUILAR, Sérgio Luiz Cruz. Identidades e diferenças: o caso da guerra civil na antiga Iugoslávia. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, p. 438-454, 2012.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.

MOREIRA, P. C. 3+ 1 e suas (In) Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 26, p. 1137-1150, 2012.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**, 2001.

NEVES, Regina da Silva Pina; BRAGA, Maria Dalvirene; FIORENTINI, Dario. Estágio Curricular Supervisionado em Matemática em Processo de Lesson Study on-line: adaptações, desafios e inovações. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202135-e202135, 2021.

NITAHARA, Akemi. Covid-19: profissionais de educação podem se vacinar no Rio de Janeiro. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 25 de maio de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-05/covid-19-profissionais-de-educacao-podem-se-vacinar-no-rio-de-janeiro>. Acesso em 23 de março de 2024.

NIZA, Sérgio. Escritos sobre Educação. Lisboa: Tinta da China, 2012.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. 2009.

OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. Formação continuada de professores de matemática e suas percepções sobre as contribuições de um curso. Universidade Estadual Paulista. 2003.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; FREIRE ANDRADE, Daniela B. S.; MUSSIS, Carlo Ralph de . Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. The mobilization of emotions, moral commitment, and political commitment as dimensions of the movement for the constitution of the professional identity of prospective Mathematics teachers: the Supervised Teaching Practice. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 13, n. 4, p. 1-19, 2023.

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

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualitas revista eletrônica, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, Ulisses Dias da. **Influências do estágio supervisionado na visão de professores de matemática recém-egressos do curso de licenciatura**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Ulisses Dias da; OLIVEIRA, Ana Teresa Carvalho Correa de. **REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES RECÉM-EGRESSOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**. In: XIII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2019, Cuiabá. Anais, 2019.

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

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.

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

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

**Parte 0 – pedir para a pessoa dizer o nome, o local de trabalho atual e dizer que autoriza a gravação**

#### **Parte 1 – Identificação, formação e experiência profissional**

Pergunta 1: Qual é o seu grau de escolaridade? Onde você se formou? Em que ano? Você acha que a sua graduação lhe preparou para o trabalho com o Estágio?

Pergunta 2: Há quantos anos você trabalha na Educação Básica? Em que locais você trabalhou antes?

Pergunta 3: Você se considera experiente?

#### **Parte 2 – Descrição do Campo de Estágio**

Pergunta 4: Descreva seu/seus local/locais de trabalho atual/atuais. Não esqueça de dizer o nome das escolas.

#### **Parte 3 – Minhas experiências com o Estágio**

Pergunta 5: Relate como foi sua primeira experiência como Professor Supervisor, dizendo quando e onde isso ocorreu, além de quantos alunos foram supervisionados por você. Também fale sobre seus sentimentos iniciais, se você conseguiu estabelecer vínculo com os licenciandos e se a escola te deu alguma orientação para receber esses estagiários.

Pergunta 6: Você teve outras experiências supervisionando licenciandos posteriormente? Se sim, que diferenças você consegue apontar? Se não, você passaria pela experiência novamente?

#### **Parte 4 – Sentimentos relacionados à(s) experiência(s) de Estágio**

Pergunta 7: Você já se sentiu incomodado por ter um estagiário observando suas aulas?

Pergunta 8: Você gosta de receber estagiários? Ou é algo que prefere evitar?

Pergunta 9: Qual foi a situação mais positivamente marcante que ocorreu enquanto você supervisionava um estagiário? E negativamente?

### **Parte 5 – Saberes relacionados à(s) experiência(s) de Estágio**

Pergunta 10: Alguma vez sentiu que a presença de um estagiário contribuiu positivamente para uma aula sua aula? E negativamente?

Pergunta 11: Você lembra de ter aprendido algo de/com algum estagiário? O quê?

### **Parte 6 – Estrutura da escola campo**

Pergunta 13: Na sua escola, existe algum tipo de comissão ou reunião para discutir o Estágio Supervisionado feito nela?

Pergunta 14: Você considera a escola em que trabalha um espaço propício para a oferta de supervisão para Estágio Supervisionado?

### **Parte 7 - Lugar do Estágio na minha formação/meu lugar na formação**

Pergunta 15: Supervisionar estagiários contribuiu de alguma forma para a sua prática?

Pergunta 16: Você se considera parte da formação desses estagiários ou crê que não influencia na formação desses licenciandos?

Pergunta 17: Há algo na sua formação que você considera importante para seu trabalho com estagiários?

### **Parte 8 – Visões sobre o Estágio e identidade profissional**

Pergunta 18: De forma geral, como você enxerga a postura dos alunos da Educação Básica com os estagiários e vice-versa?

Pergunta 19: Você acredita que a experiência do Estágio Supervisionado é importante para a formação do licenciando ou acha que é algo dispensável?

Pergunta 20: Qual é sua impressão geral sobre o Estágio Supervisionado?

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa vinculada à dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, que eu, Gabriel Gonzaga Lima, estou cursando, e que tem como objetivo entender o Estágio Supervisionado em Matemática pela perspectiva do Professor Supervisor (aquele que atua na Educação Básica e recebe os estagiários em suas escolas), por meio de suas visões, sentimentos, saberes e experiências. Para sua realização, planejo a realização de entrevistas semiestruturadas. Para isso, gostaria de contar com a sua participação.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato comigo pessoalmente, pelo e-mail XXXXXX@XXX.com<sup>35</sup>, ou através do telefone (XX) XXXX-XXXX<sup>36</sup>, a qualquer momento. Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais, sendo que o nome do(a) participante não será utilizado em nenhum momento a menos que seja em comum acordo com você. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Caso você se sinta incomodado(a) em qualquer etapa da pesquisa ou por alguma pergunta que você não queira responder, você poderá entrar em contato comigo, para que possamos solucionar o problema. Você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer instante sem qualquer penalização. Este termo de compromisso é o seu documento que comprova que me comprometo a preservar seus dados e a sua integridade durante a pesquisa. Você terá garantido o seu direito a buscar indenização por danos decorrentes da pesquisa (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil").

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é emitido em duas vias, que serão rubricadas e assinadas por você, participante da pesquisa, e por mim, pesquisador responsável, sendo que uma destas cópias permanecerá com você.

Atenciosamente,

---

Gabriel Gonzaga Lima

---

<sup>35</sup> E-mail omitido para privacidade do autor, mas no termo enviado às professoras constava o número de forma explícita.

<sup>36</sup> Número de celular omitido para privacidade do autor, mas no termo enviado às professoras constava o número de forma explícita.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA**

**Consentimento Pós-informação**

☐ Declaro que li e concordo em participar da pesquisa

Nome do(a) participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Nome do Pesquisador: Gabriel Gonzaga Lima

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### APÊNDICE III - FUNÇÃO VIDA - UMA HOMENAGEM PARA O MEU PAI

No segundo semestre do mestrado, que se estendeu até os primeiros meses de 2021, cursei a disciplina Análise Real, com o professor Victor Giraldo. Na ocasião, uma das avaliações consistia na criação de uma manifestação artística utilizando conceitos trabalhados na disciplina ao longo do semestre. Como o falecimento do meu pai estava recente (ele havia partido em fevereiro daquele ano), não pude deixar de criar algo que relacionasse a Matemática com o processo de luto que eu estava passando.

Desta maneira, criei um texto artístico, cheio de comparações, metáforas e analogias com conceitos matemáticos, no qual pude expressar vários sentimentos e pensamentos que eu estava tendo. Guardo esse trabalho e essa avaliação com muito carinho, porque por mais que tenha sido parte de um processo formal de uma disciplina acadêmica, foi uma inspiração para que eu pudesse extravasar várias sensações de forma criativa e poética.

Por ser importante para mim, eu não gostaria que esse texto ficasse perdido, ou melhor, guardado apenas para mim e para o meu professor Victor. Mas também por se tratar de um texto curto, não achei que havia espaço para publicá-lo em um artigo ou qualquer outro formato acadêmico. Sendo assim, resolvi deixar esse texto como um dos apêndices da minha dissertação de mestrado, que surgiu justamente em meio a todo esse processo. Acho que nada mais marcante para mim do que encerrar essa etapa, que é fruto de muita dedicação de meu pai e de minha mãe, com um texto que fiz na época que meu pai tinha acabado de partir e que eu estava em um processo de luto com minha mãe.

Deixo, portanto, na próxima página a íntegra desse texto tão especial e simbólico para mim. Aproveito e agradeço ao professor Victor pela ideia dessa avaliação sensível, ao meu orientador Ulisses que sempre incentiva as pessoas ao seu redor a darem espaço ao seu lado poético e a todos que fizeram a leitura de toda a minha dissertação até aqui.

## Função Vida

Podemos pensar que a vida é um tipo de função. Para cada indivíduo, os coeficientes são únicos e descrevem um gráfico próprio. Pensando no tempo cronológico de toda a humanidade como um conjunto, o domínio da *função vida* é o intervalo de tempo em que estamos aqui, que é um subconjunto do nosso tempo cronológico. Para cada indivíduo haverá um intervalo próprio, em que é fácil de se descobrir o ínfimo (o nascimento), mas o supremo (a morte) ninguém sabe onde fica. Temos essa sensação de que o supremo desse intervalo está a uma distância tão, mas tão grande em relação ao ínfimo, que nunca vamos chegar nele.

A gente também pode pensar que o contradomínio dessa função é multidimensional, sendo esse espaço composto por pontos cujas coordenadas nos dão a noção de lugar, de emoção, de condições financeiras, de saúde, entre outras coisas. Infelizmente, as *funções vida* não são sobrejetoras, pois somos incapazes de percorrer por todos os pontos desse vasto contradomínio. Injetoras elas também não são, pois muitas vezes diferentes momentos das nossas vidas vão nos levar ao mesmo lugar, às mesmas respostas, aos mesmos hábitos... ou seja, às mesmas imagens. Mas como falei, cada indivíduo possui seus próprios coeficientes que vão fazer com que o gráfico de cada *função vida* seja diferente e único. E essa é a beleza desse tipo de função.

Essa função pode ser descontínua em alguns pontos, já que vai haver momentos em que a vida vai provocar reviravoltas, nos jogar lá pra cima e, logo em seguida, dar um salto que nos joga lá pra baixo. Ou o contrário. Nas partes de continuidade, essa função é cheia de pontos de máximo e pontos de mínimo; passamos por momentos de alegria extrema e de profunda tristeza. Também é verdade que em alguns subconjuntos do domínio, vamos ter a sensação de que estamos lidando com uma função constante, pois em determinados momentos, a função vida vai soar meio monótona e sem grandes emoções.

O mais legal é que por mais que cada indivíduo tenha sua própria lei de formação, é fato que vai haver diversos pontos de interseção entre as funções vida dessas pessoas. O tempo de vida desses indivíduos se entrelaçam e suas imagens são as mesmas em alguns pontos, experienciando momentos em comum, dividindo momentos e passando pelas mesmas coisas juntos, mesmo com coeficientes diferentes nas suas leis de formação.

Como falei anteriormente, achamos que o supremo do domínio de uma função vida é um número tão grande em relação ao seu ínfimo, que não vamos chegar nele tão cedo. Parece, na verdade, que os pontos do domínio são ilimitados superiormente e que nada vai



nos parar. A gente até sabe que ele existe, mas somos incapazes de explicitar onde ele fica. Até o momento que descobrimos. E muitas vezes, somos pegos de surpresa e descobrimos onde esse ponto fica do nada. O gráfico da função é interrompido e a função deixa de existir a partir de certo ponto. Não temos mais imagem.

As funções com outros coeficientes continuam, seguem construindo seus gráficos únicos, até encontrarem seus respectivos supremos. Ficam para trás os momentos de interseção, que simbolizam as lembranças que essas funções carregam em comum nas suas trajetórias. Essas outras seguem, mas nada é capaz de apagar as imagens dos pontos anteriores ao supremo da função que foi interrompida.

O gráfico da função vida do meu pai parou. Ele achou o supremo dele. Eu sigo com o meu gráfico, sem saber onde o meu supremo está e encontrando interseções com os gráficos de outro indivíduos. Às vezes, olho pras interseções do meu gráfico com o do meu pai. No momento em que faço isso, o limite da minha função tende a um valor de mínimo local e fico à procura de algo que dê um salto nela e me jogue mais pra cima. Às vezes são as interseções com os outros indivíduos - representadas por todo amor e carinho que tenho recebido - que me dão esse *up*.

Não sei se fui fiel a todo o rigor conceitual matemático até aqui, mas sei que nunca encontrarei uma linearidade quanto aos sentimentos que luto me traz. Também sei que carrego na minha trajetória essas interseções lindas que dividi com ele. Queria que fosse fácil manipular o ponto que é o supremo do domínio dele e estender a sua função. Infelizmente não tenho esse poder. Só posso seguir em frente, esboçando o meu próprio gráfico, encontrando as interseções com outras pessoas e indo às imagens que a minha função vida pode me levar, até que eu mesmo encontre o meu supremo.

*Autor: Gabriel Gonzaga Lima*

*Data da criação: 17 de abril de 2021,*

*dois meses e três dias após a partida de meu amado pai*