



## A trajetória de uma professora formadora em uma disciplina de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática

Línlya **Sachs**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Brasil

[linlyasachs@yahoo.com.br](mailto:linlyasachs@yahoo.com.br)

Henrique Rizek **Elias**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Brasil

[henriquerizek@hotmail.com](mailto:henriquerizek@hotmail.com)

### Resumo

Este texto objetiva apresentar a trajetória de uma professora formadora, em um curso de formação inicial de professores de Matemática, a partir de registros feitos por ela em um diário, durante um semestre, quando atuou em uma disciplina de Estágio Supervisionado. O material analisado nos permitiu acompanhar o processo envolvido no planejamento do estágio, passando pela realização e, por fim, as reflexões feitas pela professora formadora após esse período. O diário foi uma ferramenta que, por um lado, favoreceu a prática reflexiva da professora formadora e, por outro, possibilitou que ela, com subsídios teóricos e metodológicos, pesquisasse sua própria prática.

*Palavras-chave:* Educação Matemática, Professor Formador, Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Diário.

### Introdução

*“Inicio aqui meu diário de campo como professora e orientadora de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática [...]. A ideia de fazer este diário surgiu ao ler um texto que falava das potencialidades do diário como instrumento para pesquisa nas áreas sociais. Como todos os semestres em que oriento estágio (já faz oito [...]) são repletos de sentimentos, sejam de ânimo, de ansiedade, de frustração, de alegria, de decepção, achei que isso deveria ser registrado”. (06/03/2017)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Os trechos escritos em itálico e entre aspas referem-se ao diário escrito pela professora formadora, que é a primeira autora deste artigo. No fim, entre parênteses, está a data do registro no diário.

Este artigo tem como objetivo apresentar a trajetória de uma professora formadora, a partir de seus registros em um diário, em uma disciplina de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática. O olhar volta-se, portanto, para o formador de professores de matemática no processo de formação inicial.

A questão colocada por Fiorentini (1994, p. 46 apud Cury, 2001, p. 12), “quem forma o professor formador de professores?”, aponta para um (possível) problema: no Brasil, os professores que atuam nos cursos de Ensino Superior não têm, necessariamente, formação para ser professor. Nas instituições públicas, são exigidos graus de mestre ou doutor para concorrer às vagas de professor de Ensino Superior; mas nenhum tipo de exigência é feito para que apenas licenciados sejam esses professores<sup>2</sup>. Isso inclui, contraditoriamente, os cursos de formação de professores: não é necessário ser licenciado para atuar em um curso de licenciatura.

Nacarato et al. (2015), ao fazerem uma síntese do mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática, englobando o período de 2001 a 2012, evidenciaram que o campo de pesquisa que diz respeito ao formador de professores é, ainda, carente, sendo foco de, apenas, 5% das pesquisas (dissertações e teses) levantadas. Isso significa, para esses autores, que muitas questões a respeito do professor formador ainda continuam em aberto para a pesquisa no campo da formação inicial.

Diante disso, indagamos a respeito do formador de professores: “quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer?” (Cury, 2001, p. 11). Em especial, no contexto do estágio supervisionado, estamos interessados em entender o processo envolvido no planejamento que o formador faz, as expectativas que tem, as suas compreensões durante a realização do estágio pelos licenciandos na Educação Básica e as reflexões por ele feitas após o término desse período.

Na sequência, apresentamos o contexto de realização desta pesquisa, bem como as escolhas teóricas e metodológicas, e algumas discussões que o material analisado (o diário da professora formadora) nos permite fazer. Ao longo do texto, buscaremos dar nossas respostas às perguntas lançadas por Cury (2001): Quem somos? O que fazemos? O que poderemos fazer?

### **O contexto e as escolhas**

A formação de professores de matemática, no Brasil, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio<sup>3</sup>, se dá, essencialmente, em cursos de Licenciatura em Matemática. Existe a obrigatoriedade, de acordo com a legislação brasileira, que sejam desenvolvidas nesses cursos ao menos 400 horas de estágio supervisionado na área de formação e atuação na Educação Básica (Brasil, 2015).

Esta pesquisa acontece em um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública brasileira. À época da realização da pesquisa<sup>4</sup>, o estágio supervisionado se dividia em quatro momentos – Estágio Supervisionado A, B, C e D – que somavam 405 horas. Cada um desses momentos estava organizado em uma disciplina, de modo que o professor da disciplina

---

<sup>2</sup> Na ausência de mestres ou doutores, muitas instituições públicas contratam especialistas ou, até, candidatos apenas graduados.

<sup>3</sup> Nos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano, as crianças devem ter de 11 a 14 anos, enquanto, no Ensino Médio, devem ter de 15 a 17 anos.

<sup>4</sup> No ano de 2017, o curso passou por uma reestruturação, em que foi modificada a organização do estágio supervisionado. Essas mudanças no estágio aconteceram de modo progressivo, sendo que, a partir do ano de 2019, o estágio ocorrerá apenas no novo formato.

orientava o estágio dos alunos matriculados<sup>5</sup>.

Aqui, apresentamos a trajetória de uma professora da disciplina de Estágio Supervisionado B, com base no que ela registrou em um diário. Um objetivo da disciplina, entre outros, é propiciar uma experiência de docência na escola de educação básica diferenciada do estágio de regência em uma turma regular.

Como um modo de reflexão acerca das atividades desenvolvidas no estágio supervisionado, a professora da disciplina espontaneamente escreveu um diário de campo, no primeiro semestre de 2017. As aulas aconteciam às terças, quartas e sextas-feiras, no período noturno, e semanalmente ela escrevia o que havia se passado, a respeito do estágio supervisionado. Foram, ao todo, 14 registros, feitos de 6 de março a 1 de julho de 2017.

Os trechos utilizados do diário estão neste artigo da mesma forma como foram escritos, sem intervenções nossas. Fizemos apenas omissões de partes (indicadas por [...]) e a modificação dos nomes das pessoas envolvidas, para garantia do anonimato.

Por meio do diário, pudemos conhecer a narrativa de uma orientadora de estágio no curso de Licenciatura em Matemática. Ela apresenta os primeiros sentimentos, no início das aulas; ela fala de seus medos, de seus desejos, de suas afetações; ela planeja e, ao planejar, fala do que espera, mas também do que teme; ela muda o planejamento com o decorrer das atividades; ela comemora com pequenas realizações no estágio; ela reflete sobre o que se passou, em que considera ter contribuído na formação daqueles futuros professores e como poderia fazer de forma diferente... É uma narrativa que fala de si – e, nesse sentido, autobiográfica –, mas, também, que fala de outros, em sua forma particular de vê-los no mundo.

Compreendemos esse processo de escrita como um modo de autoformação da professora formadora. Os registros nos servem como material para conhecer sua trajetória naquele semestre, mas, para ela, é mais que isso; é um modo de se conhecer também, mas, além disso, é uma maneira de pensar sobre o vivido, sobre suas decisões e de planejar ações futuras.

### **Quem somos? O que fazemos?**

A professora formadora tem licenciatura e bacharelado em Matemática, mestrado e doutorado em Educação Matemática. Atua no Ensino Superior desde o ano de 2011 e não tem experiência anterior como professora da Educação Básica. Trabalha, prioritariamente, com disciplinas de Educação Matemática no curso de Licenciatura em Matemática.

*“Como sempre – e como uma forma de me reinventar –, começo a disciplina cheia de ideias! Resolvi que, neste semestre, repetiria as atividades que propus no semestre passado. Mas haveria uma mudança importante. Diferente dos últimos semestres, resolvi [...] que as oficinas seriam diferentes de como foram até agora”. (06/03/2017)*

Diferentes como? De que maneira poderiam ser essas oficinas? De acordo com Teixeira & Cyrino (2015), é importante que se proponha aos estagiários a utilização de estratégias de ensino diferenciadas, bem como a exploração de recursos variados no âmbito da regência, com vistas a manifestar/desenvolver, nos futuros professores, crenças sobre o ensino e a aprendizagem da matemática, de modo a se apropriem do valor social da profissão. Dessa maneira, segundo esses

---

<sup>5</sup> Dependendo do número de alunos matriculados, o professor poderia pedir para que outros professores orientassem alguns estudantes também. No caso aqui investigado, a professora da disciplina orientou todos eles.

autores, o estágio deve “se constituir em uma ação formativa que influencia no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores” (p. 132).

A ideia de como seriam as oficinas “diferentes” veio de fora, de conversas com outras pessoas.

*“Esses dias, vi alguém falar sobre trazer para a escola pessoas da comunidade para oferecerem cursos daquilo que sabem fazer e achei a ideia boa – afinal, escola é muito mais do que português, geografia e matemática. E decidi unir isso com o discurso que tanto escuto (e com o qual não concordo!) por aí: “matemática está em tudo”. Então, propus aos estudantes da turma que eles oferecessem oficinas de temas diversos, podendo ser o que eles se sentissem à vontade – fotografia, bordado, dança... – e, nesses temas, procurassem a matemática a ser abordada – não como assunto principal, mas secundário. Bom, eles toparam e agora vamos ver como vai ser.” (06/03/2017)*

O discurso de que “a matemática está em tudo” se mostrou como um desafio que a professora formadora decidiu assumir: se ela está em tudo, vamos propor oficinas de temas diversos, do cotidiano de algumas pessoas, e tentar abordar a matemática por meio desses temas. A ideia dela não era “forçar” a importância da matemática, mas que ela aparecesse naturalmente – caso aparecesse! Lins (1999) exemplifica com um assunto que costuma ser tratado por professores em aulas de matemática – que, por acaso, foi tema de uma das oficinas –, que são as pipas. Ele afirma que não faz sentido propor cálculo de área, de perímetro, da perpendicularidade, mas não falar sobre o que realmente importa para quem empina pipas: a capacidade de voo e a beleza. Assim, a professora pediu que os alunos tivessem o foco no tema da oficina e não na matemática, pois esta seria secundária.

A decisão pelos temas ficou por conta dos estudantes, que, inicialmente, diziam não ter ideias, não saber nada. Com conversas entre eles e com a professora, os temas escolhidos foram: Oficina de pipas, Oficina de Cultivo de Hortaliças, Oficina de *Stop Motion* e Oficina de Contação de Histórias.

Como podemos ver no trecho a seguir, a proposta das oficinas nesses moldes gerou insegurança na professora formadora, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento delas como no papel que essas oficinas poderiam ter na formação desses futuros professores.

*“Estão chegando as oficinas... e eu não sei o que me (os) espera! Parece que estou mais tensa que os próprios alunos – eles só não sabem disso! Não sei se a minha ideia foi boa, desconfio que não. Tenho pensado em que ministrar essas oficinas irá contribuir com a formação deles, já que não serão de temas matemáticos, mas a matemática irá aparecer (ou não) de uma forma transversal. Será que foi um equívoco propor algo tão diferente do tradicional? Digo isso, porque não acredito que “a” matemática (a da escola) irá aparecer nas oficinas... Apenas se forçar para que isso aconteça. O discurso de que a matemática está em tudo é muito forte e muito repetido por todos os lados; mas não tenho a menor dúvida de que não é bem assim. O interessante disso talvez seja a discussão que posso empreender com os alunos, após o término das regências, mas sinto que, além de faltar maturidade para tal, eles podem pensar que perderam tempo fazendo essas oficinas ou ainda que escolas que adotam pedagogias outras (como a Escola da Ponte) não funcionam.” (25/04/2017)*

A insegurança apresentada pela professora formadora vem, principalmente, de um refazer de sua ação, de uma busca por novas formas de viabilizar o desenvolvimento profissional dos licenciandos. De acordo com Barbato (2016, p. 265),

Em vista da diversidade de saberes envolvidos na ação docente, os formadores agem em constante mudança para atender às diferentes demandas que decorrem da interação com as novas turmas. Desse modo, observamos que os formadores valorizam o saber adquirido na e pela experiência. Esse constante refazer da sua ação mostra-se como um exercício individual para muitos dos docentes que constroem seus saberes a partir das reflexões individuais sobre sua prática. Somente a reflexão individual sobre a prática pode originar um sentimento de insegurança sobre o papel do formador de professores e sobre a sua identidade, e a volatilidade dos saberes mobilizados traz a percepção de uma construção permanente de seu saber profissional.

Nesse sentido, a professora formadora, que inicia seu diário enfatizando sua experiência de oito semestres orientando estágio supervisionado, assume seu saber adquirido na e pela experiência ao longo desse período para propor algo novo (em relação ao que vinha realizando), visando pôr em discussão o discurso recorrente de que “a matemática está em tudo”. Contudo, além do novo gerar insegurança no que diz respeito ao papel das oficinas na formação dos licenciandos, também gera insegurança sobre como se desenrolariam as atividades futuras. Certamente, se as regências fossem aulas tradicionais, os possíveis problemas seriam mais previsíveis, uma vez que, neste modelo, o professor tem mais controle sobre as situações de sala de aula – e, por consequência, a orientadora do estágio também.

A professora formadora relata em seu diário diferentes imprevistos ao longo das oficinas, desde aqueles mais comuns àqueles mais inusitados para uma aula de matemática. Por exemplo, na Oficina de *Stop Motion*, era preciso um projetor para mostrar aos estudantes vídeos feitos com essa técnica para iniciar a oficina. As estagiárias reservaram o único projetor da escola. Porém, “*uma professora, que havia usado [o projetor] anteriormente, guardou o cabo de energia em uma bolsa, que ficou na sua casa. Ou seja, não teve como projetar*” (14/05/2017). A saída encontrada pelas estagiárias foi “*passar no computador e pedir para os estudantes se aproximarem para assistir*” (14/05/2017).

Já na Oficina de Pipas, era essencial que não chovesse nos dias de oficina, pois, além de confeccionar as pipas, empiná-las fazia parte da aula. Não deu outra: choveu exatamente no primeiro dia. “*Nesse dia, choveu manhã, tarde e noite, sem trégua*” (28/05/2017). Para este caso, a saída foi reduzir um dia da oficina (inicialmente prevista para quatro dias). Outra atitude da professora formadora, prevendo o baixo número de alunos da escola nos dias de oficina, foi convidar “*também, os alunos da UTFPR. Além disso, os alunos do Estágio Supervisionado B deveriam participar, como forma de ajudar os colegas. Todos toparam*”. (14/05/2017)

As oficinas geraram, também, uma reflexão na professora sobre o processo de planejamento e de execução. No trecho seguinte, ela lamenta não ter dialogado mais com um dos estagiários que, na execução da oficina, realizou algo diferente do combinado:

“*O que me incomodou foi a mudança que pode ter sido mal pensada ou como uma persistência de uma ideia inicial. Talvez [...] eu não tenha dialogado o suficiente com ele sobre isso, entendendo suas razões e expondo as minhas. A falta de tempo foi, sem dúvida, uma das razões. Esse aluno faltou bastante e demorou para decidir o que faria. Também, por conta da greve do dia 28/4, todos os estudantes precisaram apresentar em um só dia – o que fez que ficassem corridas a apresentação e a discussão.*” (14/05/2017)

Os estagiários contavam com o apoio da professora formadora para sanar dúvidas que surgiam no decorrer das oficinas – sejam elas relacionadas à matemática, ao tema escolhido ou a

outros assuntos.

*“Nessa semana que passou, também marquei de conversar com a Aline e com a Viviane<sup>6</sup> sobre uma dúvida que ficamos no dia da apresentação das ideias das oficinas. No caso da oficina de Stop Motion, seria necessário definir, no Youtube, quanto tempo cada foto deveria ficar na tela, para dar uma ideia de movimento. Ficamos em dúvida se um dígito lá referia-se a milésimos de segundos. Pesquisei e percebi que se tratavam de décimos de segundos. Para não haver erro no pouco que havia de matemática na oficina (!), decidi conversar com elas sobre isso. No fim, não sei nem se elas falarão sobre isso para os alunos [...].” (04/06/2017)*

Apesar dos imprevistos, as oficinas foram desenvolvidas dentro do esperado. Ao término delas, ocorrem os momentos de reflexão do que fora realizado. Tais momentos aconteceram, como veremos nos trechos a seguir, em dois âmbitos: i) uma reflexão coletiva entre os estagiários, norteadas por perguntas elaboradas pela professora formadora; e ii) uma reflexão feita pela própria professora formadora, como uma autoanálise sobre suas próprias ações (Libâneo, 2002).

No trecho a seguir, destacamos a reflexão proposta pela professora formadora aos licenciandos, cujos objetivos, para ela, eram claros: pensar sobre as oficinas no formato desenvolvido e, principalmente, pensar sobre o discurso “a matemática está em tudo”.

*“Esta semana, com o término das oficinas, pedi para os alunos responderem a algumas perguntas [...]. Com essas perguntas, eu queria que eles começassem a pensar sobre as oficinas e sobre o papo de que a matemática está em tudo. Também, queria saber sinceramente deles o que eles acharam dessa maluquice minha, de propor oficinas de temas não matemáticos!!!” (10/06/2017)*

A discussão, empreendida após uma escrita individual de respostas a essas perguntas feitas pela formadora, foi realizada com todos os estagiários.

*“Nessa conversa, explorei bastante a questão de a matemática estar em tudo ou não. Uma situação curiosa que aconteceu foi que alunos que não viram quase nada de matemática nas suas oficinas continuarem dizendo que, sim, a matemática está em tudo – como foi o caso da oficina de Stop Motion. Ué... e por que não apareceu? Eles dizem que apareceu, só não deu para explorar porque o objetivo era fazer o vídeo, a pipa, a muda etc. ou por falta de tempo. Mas a matemática estava ali. Afinal, a matemática está em tudo! E, enquanto isso, o Carlos<sup>7</sup> insistia em dizer que não, a matemática não estava ali.” (10/06/2017)*

Além da reflexão coletiva, com os estagiários, a professora registrou em seu diário sua própria reflexão. A esse respeito, destacamos dois aspectos. Um em que ela pensa sobre a disciplina de estágio, o formato das oficinas e a continuidade ou não desse formato – como aparece no trecho a seguir:

*“[...] caso eu continue com o estágio, penso sobre esse formato de oficinas que propus este semestre. Continuar? Acredito que não. E por quê? Nem eu sei ao certo. Mas penso que haja uma expectativa por parte dos estagiários em ‘ensinar matemática’ – assim como há, por outro lado, os que têm medo disso. O estágio seria o momento de aceitar o desafio e pensar em formas de se fazer isso. A grande dificuldade é o oferecimento de oficinas fora do horário de aula.*

---

<sup>6</sup> Nomes fictícios.

<sup>7</sup> Nome fictício.

*Como atrair participantes? Matemática não é tão interessante assim para que as oficinas fiquem cheias... As técnicas utilizadas pelos professores para que os estudantes participem costumam ser atribuição de nota (o famoso “pontinho”) para quem participar, dizer que eles não sabem matemática, por isso precisam fazer a oficina, ou promessa de treinamento para o ENEM. Humm... nenhuma delas me convence. O que fazer, então? Problema para o próximo semestre... ou não!” (18/06/2017)*

Outro aspecto está em quando a reflexão gira em torno de seus sentimentos e a maneira como o estágio supervisionado, enquanto etapa fundamental para formar futuros professores, mexe com a professora formadora – como no trecho seguinte:

*“Ontem foi o seminário de socialização e tive a alegria de ter [as professoras] Joana e Bárbara<sup>8</sup> comigo. Elas me fizeram acreditar que a proposta maluca de oficinas de temas não matemáticos foi uma boa! E não apenas elas... A apresentação dos alunos também me fez crer nisso. Percebi que a preparação das oficinas, a realização, os improvisos e os resultados são importantes na formação dos licenciandos, mesmo que não seja de um tema matemático. Parece que todo esse processo de se tornar professor independe, muitas vezes, se é de matemática ou não; há algo anterior ao tema da aula nessa formação. E a ousadia em propor temas que não tivessem relação direta com a matemática foi também disparador de discussões importantes – como a que se refere à máxima de que “a matemática está em tudo”. Na apresentação de ontem, vi que cada um dos estagiários lidou de forma diferente com isso e chegou a conclusões diferentes; de todo modo, eles pensaram e debateram sobre isso – o que fez valer toda essa ousadia! [...] Há uma sensação de ‘estamos juntos’ entre nós e em momentos diversos: naquele de planejamento, naquele momento em que tudo parece ter dado errado, naquele de comemoração, pois tudo aconteceu! E acho que é isso que mexe tanto comigo! Termino esse Estágio feliz e, quem sabe, até uma próxima!” (01/07/2017)*

O exercício da reflexão é um elemento chave para o desenvolvimento profissional do professor. De acordo com Alarcão (2010), a noção de professor reflexivo “baseia-se consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (p. 44). Talvez, exatamente por essa consciência de sua capacidade de pensar e refletir – a própria intenção de escrever um diário evidencia a capacidade de reflexão sobre sua prática –, a professora formadora se permitiu propor algo novo, diferente do que vinha ocorrendo nos semestres anteriores. Do lado dos estagiários, ao provocar a reflexão coletiva, a professora formadora também permitiu que esses se colocassem no exercício de refletir sobre suas ações, sobre a disciplina e sobre o fato de a matemática estar em tudo.

### **O que poderemos fazer?**

Neste artigo, propusemo-nos a apresentar a trajetória de uma professora formadora ao longo de uma disciplina de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática. Investigamos essa trajetória por meio de registros de seu diário, uma ferramenta que, ao nosso ver, cumpriu duas funções relevantes para o trabalho do professor formador e que indicamos com sendo atividades possíveis de serem constantemente feitas por esses profissionais.

A primeira delas, comentada ao longo deste texto, refere-se à reflexão do professor formador acerca de suas ações. Como vimos, a escrita de um diário pode favorecer a prática

---

<sup>8</sup> Nomes fictícios.

reflexiva de professores formadores, prática esta que não precisa ficar restrita à professora formadora da disciplina, mas pode se estender a outros professores formadores, que atuam no Estágio Supervisionado ou não. Discussões individuais e coletivas entre professores formadores podem (para não dizer “devem”) ser feitas a fim de gerar novas compreensões sobre a formação inicial de professores.

A segunda atividade desencadeada pelo diário escrito pela professora e que pode ser feita por professores formadores é a pesquisa sobre a própria prática. Neste texto, os registros do diário foram utilizados para apresentar a trajetória da professora formadora, mas poderiam ser utilizados com mais ênfase nas análises de suas ações. Os registros escritos do diário permitem que os pensamentos e os sentimentos manifestados, as escolhas, as dúvidas, as incertezas sejam avaliadas e investigadas, com base em aportes teóricos, de modo a sistematizar o conhecimento produzido na prática desta ação docente.

Finalizamos o presente trabalho explicitando que buscamos dar nossas respostas às perguntas que nos instigaram: “Quem somos? O que fazemos? O que poderemos fazer?”. Nossas respostas foram com base em uma única experiência ao longo de uma única disciplina e por meio de apenas um instrumento de produção de dados (diário), mas ainda há muitos outros contextos e maneiras de ampliarmos nossas respostas a esses questionamentos. Fica, então, o convite a todos os professores formadores que desejam debater e propor outras visões a respeito dos cursos de Licenciatura em Matemática!

### Referencias y bibliografía

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, 8-12.
- Barbato, C. N. (2016). *A constituição profissional de formadores de professores de matemática*. 2016. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba.
- Cury, H. N. (2001). A formação dos formadores de professores de matemática: quem somos, o que fazemos, o que podemos fazer? In: Cury, H. N. (Org.) *Formação de professores: uma visão multifacetada*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 11-28.
- Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 63-93.
- Lins, R. C. (1999). Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática? In: Bicudo, M. A. V. *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Unesp. p. 75-94.
- Nacarato, A. M. et al. (2012). Tendências das pesquisas brasileiras que têm o professor que ensina matemática como campo de estudo: uma síntese dos mapeamentos regionais. In: Fiorentini, D.; Passos, C. L. B.; Lima, R. C. R. (Org.). *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012*. Campinas: Unicamp. p. 17-41.
- Teixeira, B. R. & Cyrino, M. C. C. T. (2015) O Estágio de Regência como Contexto para o Desenvolvimento da Identidade Profissional Docente de Futuros Professores de Matemática. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, 8 (3), 131-149.