ISSN: 2358-8829

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Naira Maria de Jesus Silva [1]

INTRODUÇÃO

No contexto dos cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado assume papel fundamental no processo de formação docente inicial, sobretudo por possibilitar aos licenciandos a vivência da práxis pedagógica. Trata-se de um momento em que os debates teóricos, as discussões acadêmicas, as atividades formativas e as experiências promovidas ao longo do curso são articuladas e mobilizadas no contexto escolar, permitindo o confronto entre teoria e prática.

Inserido no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o componente curricular Estágio Supervisionado III oportuniza ao professor em formação inicial o desenvolvimento da prática pedagógica a partir da mobilização dos conhecimentos teóricos e das abordagens estudadas ao longo do curso, com o objetivo de problematizar e compreender as características do contexto escolar no qual estará inserido. Nesse sentido, o licenciando é incentivado a assumir uma postura crítico-reflexiva frente ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira (ILE). Assim, o componente fundamenta-se na observação sistemática, na reflexão crítica e na pesquisa.

Deste modo, a discussão acerca da identidade docente constitui o eixo central deste trabalho, uma vez que se compreende que tal identidade não se constrói de forma imediata ou acabada, mas se configura como um processo contínuo, dinâmico e historicamente situado. No contexto do Estágio Supervisionado, as experiências vivenciadas no espaço escolar e as reflexões provocadas pela prática pedagógica possibilitam ao licenciando confrontar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com as demandas concretas da sala de aula, ressignificando suas concepções sobre o papel do professor de língua inglesa, o ensino-aprendizagem e sua própria atuação profissional.

As discussões desenvolvidas no trabalho fundamentam-se em autores que abordam o estágio supervisionado, a docência, as práticas educativas e a construção da identidade profissional docente. No que se refere ao estágio e à articulação entre teoria e prática, são

[1] Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, nairamaria.s@hotmail.com.

ISSN: 2358-8829

mobilizadas as contribuições de Pimenta e Lima (2005/2006), Biazi, Gimenez e Stutz (2011) e Freire (1996). Para a compreensão da identidade docente, recorre-se às contribuições de Erikson (1968), Marcia (1980) e Ciampa (1984), em diálogo com Ponte e Oliveira (2002), Ponte e Chapman (2008) e Perrenoud (2001), acerca do desenvolvimento profissional e das dimensões que atravessam o cotidiano docente.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre as vivências do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, realizado em uma escola pública com uma turma do 3º ano do Ensino Médio, destacando suas contribuições para a construção da identidade docente durante a formação inicial. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da observação participante e da reflexão crítica acerca das situações vivenciadas no período de estágio. As experiências possibilitaram compreender aspectos da dinâmica do contexto escolar, os desafios relacionados à atuação docente no ensino de Língua Inglesa, as demandas envolvidas no planejamento das atividades e a construção de práticas pedagógicas diante das diferentes realidades dos alunos, evidenciando o estágio como espaço de aprendizagem e construção de saberes a partir da experiência.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a análise reflexiva das vivências do estágio, considerando as experiências, observações e práticas desenvolvidas no contexto escolar. Adota-se, ainda, o método dialético, que, segundo Kaurak, Manhães e Medeiros (2010, p. 68), combina a observação de casos específicos para formular generalizações (indução) com a aplicação de teorias gerais para interpretar casos particulares (dedução).

Inicialmente, o componente curricular desenvolveu-se a partir de atividades teóricas e discussões coletivas de cunho crítico-reflexivo, voltadas à problematização do papel do professor diante de diferentes concepções de língua, linguagem e ensino-aprendizagem. Posteriormente, foram desenvolvidas atividades de observação, reflexão e prática pedagógica. As atividades de observação e prática docente ocorreram no formato de trio, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio regular, em uma escola estadual técnica localizada na cidade de

ISSN: 2358-8829

Campina Grande (PB), durante as terças-feiras, no período de 9 de setembro a 4 de novembro de 2025.

As atividades de observação tiveram como foco o acompanhamento das aulas de língua inglesa, contemplando aspectos relacionados à organização didática, às estratégias de ensino adotadas pelo professor regente, à interação professor-aluno e aluno-aluno, bem como às dinâmicas estabelecidas em sala de aula. Esses momentos possibilitaram a coleta de informações relevantes para a compreensão do contexto escolar e do processo de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica desenvolvida durante o estágio ocorreu de forma articulada às observações realizadas, permitindo à licencianda mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e refletir criticamente sobre sua atuação docente. Para o registro e a análise das experiências, foram utilizados instrumentos como anotações reflexivas e relatos descritivos das atividades desenvolvidas, os quais subsidiaram as discussões apresentadas neste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estágio, enquanto componente fundamental da formação docente, desempenha papel central na articulação entre teoria e prática, permitindo ao futuro professor experienciar o ambiente escolar de maneira crítica e reflexiva. Entretanto, como discutem Pimenta e Lima (2005/2006), é comum que estudantes percebam uma predominância de conteúdos “teóricos” na formação enquanto atribuam à prática o aprendizado efetivo da profissão. Essa compreensão evidencia uma crítica à separação entre teoria e prática, marcada por uma organização curricular fragmentada e pela dificuldade de estabelecer conexões entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade profissional.

As autoras também problematizam a concepção da prática docente como reprodução de modelos preestabelecidos. Nessa perspectiva, os estagiários podem abrir mão de suas próprias experiências e saberes e reproduzir práticas que não correspondem às especificidades da realidade educacional em que estão inseridos. Tal concepção desconsidera as diferentes características dos alunos e evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas e flexíveis. Como observam as autoras, o estágio não deve reduzir-se à observação e à imitação de modelos, mas envolver análise crítica fundamentada teoricamente e relacionada à realidade social em que o ensino se desenvolve.

ISSN: 2358-8829

Em relação às exigências que atravessam o exercício da docência, Perrenoud (2001) evidencia que o trabalho do professor envolve aspectos que nem sempre são explicitados nos cursos de formação inicial. Ao discutir os chamados “não ditos” da profissão docente, o autor destaca que a docência é atravessada por decisões cotidianas, negociações constantes, gestão de imprevistos e responsabilidades que extrapolam o domínio técnico do ensino. Desse modo, a formação docente precisa considerar não apenas os saberes acadêmicos, mas também as condições reais e os desafios concretos que caracterizam o cotidiano escolar.

A docência é entendida, portanto, como uma prática social que intervém na realidade por meio da educação. Nesse contexto, as teorias constituem ferramentas para a análise crítica e a investigação das práticas estabelecidas, possibilitando o questionamento tanto das ações dos sujeitos quanto das próprias explicações teóricas sobre a realidade. Portanto, conforme Pimenta e Gonçalves (1990), o estágio tem como objetivo aproximar o estudante da realidade profissional em que atuará.

A observação de aulas constitui, nesse processo, uma dimensão relevante da formação. Biazi, Gimenez e Stutz (2011) ressaltam que, quando realizada de maneira superficial e acrítica, tende a concentrar-se em aspectos metodológicos da atuação docente, reduzindo a complexidade do trabalho do professor. Para as autoras, a superação dessa perspectiva exige uma reorientação teórico-metodológica que compreenda a observação como espaço de formação reflexiva e investigativa.

As contribuições de Freire (1996) também fundamentam essa compreensão do estágio e da prática docente. Ao criticar a educação bancária e defender uma pedagogia problematizadora, o autor propõe um processo dialógico de construção do saber, no qual educadores e educandos participam ativamente da produção do conhecimento. Essa perspectiva implica compreender o estágio para além da aplicação de técnicas, favorecendo uma postura ativa de investigação e intervenção na realidade escolar e atribuindo à reflexão crítica sobre a prática uma dimensão fundamental do processo formativo.

A compreensão do estágio como espaço de inserção na realidade escolar e de reflexão sobre a prática permite aproximar essa discussão da construção da identidade profissional. A identidade constitui-se como um conceito fundamental para a compreensão dos processos de formação humana e profissional, uma vez que envolve a forma como o sujeito se percebe, se reconhece e se posiciona socialmente ao longo de sua trajetória. No campo educacional, a identidade docente não se limita ao domínio de conteúdos ou métodos de ensino, mas envolve a construção de sentidos, valores, saberes e posturas que configuram o ser professor. Nesse sentido, compreende-se a identidade docente como um processo contínuo, dinâmico e

ISSN: 2358-8829

socialmente construído, influenciado pelas experiências formativas vivenciadas ao longo da formação inicial, especialmente no contexto do estágio supervisionado.

Erikson (1968), em sua teoria psicossocial do desenvolvimento, descreve a formação da identidade como um processo contínuo de integração entre experiências passadas e aspirações futuras, no qual o sujeito busca coerência interna e pertencimento social. Nesse percurso, uma das etapas mais significativas corresponde à crise de "identidade versus confusão de papéis", na qual o indivíduo é desafiado a integrar valores, crenças, ideais e papéis sociais. A resolução desse processo favorece o desenvolvimento de um sentimento de continuidade e propósito, enquanto dificuldades podem produzir insegurança, confusão e fragilidade identitária.

A proposta de Erikson é aprofundada por Marcia (1980), que operacionaliza o conceito de identidade ao propor quatro estatutos identitários: difusão, preclusão, moratória e conquista. Esses estatutos representam diferentes formas de lidar com os processos de exploração e comprometimento. A difusão caracteriza-se pela ausência de exploração e comprometimento; a preclusão, pelo comprometimento sem exploração prévia; a moratória, pela exploração ativa sem comprometimento definido; e a conquista, pela assunção de compromissos após um período de exploração. No contexto da formação docente, esses estatutos permitem compreender diferentes modos de construção da identidade profissional, especialmente em experiências formativas marcadas por questionamentos e redefinições acerca do papel do professor.

Ao aproximar essas discussões do campo educacional, Ciampa (1984) concebe a identidade como um processo em constante construção, marcado pela relação dialética entre indivíduo e sociedade. A identidade é constituída a partir do reconhecimento dos papéis sociais assumidos pelo sujeito e continuamente reconstruída nas interações sociais. Essa perspectiva permite compreendê-la não como algo fixo ou acabado, mas como um movimento permanente de construção e reconstrução, no qual o sujeito se reconhece e é reconhecido como professor a partir das práticas, discursos e relações estabelecidas no espaço escolar.

No âmbito da formação docente, Ponte e Oliveira (2002) ressaltam que a identidade profissional do professor se desenvolve a partir da articulação entre saberes teóricos, experiências práticas e processos reflexivos. O desenvolvimento profissional está relacionado à capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática e atribuir sentido às experiências vivenciadas. Ponte e Chapman (2008), por sua vez, destacam a relação entre as experiências iniciais de ensino, as interações estabelecidas no ambiente escolar e o apoio recebido durante o processo formativo, ressaltando que as vivências de observação, prática e reflexão podem contribuir para o fortalecimento ou a reconfiguração da identidade profissional.

ISSN: 2358-8829

Dessa forma, a identidade docente constrói-se na intersecção entre dimensões pessoais, sociais e profissionais, sendo continuamente ressignificada ao longo da formação e da prática docente. Nesse processo, o estágio supervisionado constitui um espaço importante para a construção identitária, ao possibilitar o contato com o contexto escolar, o enfrentamento das situações concretas da docência e a reflexão sobre a própria atuação profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As vivências desenvolvidas no Estágio Supervisionado III possibilitaram uma aproximação concreta com o cotidiano escolar e permitiram observar diferentes dimensões que atravessam o trabalho docente. A etapa inicial de observação mostrou-se fundamental para a compreensão do perfil da turma, de suas dinâmicas internas, das expectativas dos alunos em relação à disciplina e das estratégias pedagógicas adotadas pelo docente regente. O acompanhamento das aulas também possibilitou perceber aspectos relacionados à organização das atividades, ao ritmo das aulas, às interações estabelecidas em sala e aos desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem.

A inserção no cotidiano escolar evidenciou que a docência ultrapassa a execução de planos de aula e a transmissão de conteúdos, envolvendo planejamento pedagógico, organização do tempo e do espaço, relações estabelecidas em sala de aula, trabalho coletivo e tomada de decisões diante de situações diversas. Essa percepção aproxima-se das discussões de Pimenta e Lima (2005/2006), que compreendem o estágio como espaço de articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade concreta da escola. Nessa perspectiva, a experiência possibilitou compreender a escola como um espaço social atravessado por demandas pedagógicas, expectativas institucionais e relações interpessoais diversas.

A observação sistemática também subsidiou o planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas posteriormente. Por se tratar de uma turma do 3º ano do Ensino Médio, observou-se a centralidade atribuída às avaliações externas, especialmente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aspecto que influenciava a organização curricular, a seleção dos conteúdos e as metodologias adotadas. Ainda assim, essa orientação não impossibilitou o desenvolvimento de propostas mais reflexivas e contextualizadas, uma vez que o trabalho pedagógico buscou articular as exigências curriculares às necessidades formativas dos estudantes.

Nesse processo, a observação não se restringiu ao acompanhamento dos procedimentos utilizados em sala de aula. Biazi, Gimenez e Stutz (2011) ressaltam que a observação de aulas, quando realizada de maneira superficial e acrítica, tende a concentrar-se em aspectos

ISSN: 2358-8829

metodológicos da atuação docente, reduzindo a complexidade da prática profissional. A experiência de estágio, ao considerar as características da turma e as condições concretas em que o ensino se desenvolvia, possibilitou uma observação voltada à compreensão do contexto e à elaboração de práticas pedagógicas mais conscientes e contextualizadas.

Entre as práticas desenvolvidas, destacou-se a inserção de discussões sobre variação linguística e identidade. Ao problematizar a noção de um inglês considerado "padrão" e apresentar diferentes variantes da língua, foi possível ampliar a discussão para dimensões culturais, sociais e identitárias. O envolvimento dos estudantes nessas atividades evidenciou a possibilidade de relacionar o ensino de Língua Inglesa a contextos reais de uso e a questões socialmente relevantes, aproximando o processo educativo da realidade dos alunos. As discussões realizadas ultrapassaram, assim, o domínio estritamente linguístico e possibilitaram reflexões sobre a língua como fenômeno social, histórico e ideologicamente situado.

Essa experiência também se aproxima da perspectiva de Freire (1996), ao compreender o ensino como uma prática que parte da realidade dos educandos e favorece a construção dialógica do conhecimento. A problematização de questões relacionadas à língua, à cultura e à identidade possibilitou não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também a criação de espaços de diálogo e reflexão crítica. Desse modo, as práticas pedagógicas realizadas durante o estágio afastaram-se de uma concepção centrada na transmissão mecânica de conteúdos e valorizaram a participação dos estudantes no processo educativo.

Outro aspecto significativo da experiência esteve relacionado ao acompanhamento pedagógico recebido durante o estágio. O retorno sobre os planos de aula e as propostas desenvolvidas possibilitou a revisão de estratégias, a antecipação de possíveis dificuldades e o aprimoramento da prática pedagógica. Esse acompanhamento contribuiu para o desenvolvimento de maior segurança diante da turma e favoreceu um processo contínuo de avaliação e reelaboração das escolhas metodológicas. O reconhecimento da licencianda como professora em formação também contribuiu para a transição gradual do papel de estudante para o de docente, fortalecendo sua identidade profissional.

As experiências vivenciadas envolveram ainda sentimentos de insegurança, medo de errar e dúvida diante da responsabilidade de conduzir uma turma concluinte do Ensino Médio e de lidar com situações inesperadas em sala de aula. À luz das contribuições de Erikson (1968) e Marcia (1980), esse processo pode ser compreendido como um período marcado por exploração, questionamentos e redefinições acerca da atuação profissional. A experiência do estágio aproxima-se, nesse sentido, da noção de moratória identitária proposta por Marcia (1980), caracterizada pela exploração ativa antes da consolidação de compromissos mais

ISSN: 2358-8829

definidos. O enfrentamento das situações concretas da prática contribuiu, ao longo desse percurso, para o fortalecimento progressivo do compromisso com a docência.

As experiências relacionadas ao trabalho coletivo também participaram desse processo. Embora o planejamento em grupo tenha favorecido a troca de ideias e a construção conjunta das aulas, situações de sobrecarga, divergências e diferentes níveis de comprometimento evidenciaram tensões presentes no trabalho docente. Essas situações exigiram adaptação, flexibilidade e tomada de decisões, aproximando a licencianda de exigências que ultrapassam o planejamento formal das atividades. À luz de Ciampa (1984), tais experiências integram o processo de construção da identidade, uma vez que os papéis assumidos e as relações estabelecidas no contexto de atuação participam da constituição do sujeito profissional.

Nesse percurso, tornaram-se recorrentes os questionamentos acerca dos limites entre o papel de estudante em formação e o de professora em exercício, especialmente diante das responsabilidades assumidas e das expectativas relacionadas à postura profissional. A necessidade de posicionar-se de maneira mais assertiva e de assumir responsabilidades compatíveis com o exercício da docência evidenciou um movimento de transição identitária, no qual a licencianda passou gradualmente a reconhecer-se e a ser reconhecida como professora, ainda que permanecesse em processo de formação.

A necessidade de reorganizar datas de regência em função de imprevistos institucionais também contribuiu para a compreensão da dinâmica escolar, marcada por ajustes e negociações constantes. Embora essas situações tenham provocado desconforto e frustração, também exigiram autonomia, flexibilidade e capacidade de adaptação, aproximando a experiência formativa das condições concretas do exercício profissional. Essa dimensão articula-se às reflexões de Perrenoud (2001) sobre os aspectos pouco explicitados da docência, entre eles a tomada de decisões, a gestão de imprevistos, as negociações e as responsabilidades que atravessam o cotidiano escolar.

Ao lidar com situações imprevistas, reorganizar sua atuação e refletir sobre as próprias escolhas, a licencianda passou a atribuir novos sentidos às experiências vivenciadas no estágio e a se reconhecer como sujeito ativo no processo educativo. A construção da identidade docente, nesse percurso, não se restringiu à atuação em sala de aula, mas envolveu também as situações que exigiram posicionamento, reflexão e responsabilidade ao longo da formação. Essa compreensão converge com Ponte e Chapman (2008), ao relacionarem o desenvolvimento profissional às experiências iniciais de ensino, às interações estabelecidas no contexto escolar e ao acompanhamento recebido durante a formação.

ISSN: 2358-8829

Os resultados indicam, portanto, que o Estágio Supervisionado contribuiu para a construção da identidade docente ao possibilitar o contato com situações concretas da prática profissional e a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências vivenciadas no contexto escolar. A observação da turma, o planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas, o acompanhamento formativo, o enfrentamento de inseguranças, o trabalho coletivo e a necessidade de adaptação diante de imprevistos constituíram experiências que ampliaram a compreensão da licencianda acerca das responsabilidades e das exigências da docência. Nesse processo, o estágio configurou-se como espaço de aprendizagem, reflexão e construção de saberes, favorecendo o reconhecimento gradual da licencianda como professora em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou compreender o Estágio Supervisionado como um componente fundamental no processo de formação inicial docente, especialmente no que se refere à construção da identidade profissional do professor em formação. A partir do relato e da reflexão sobre as vivências do Estágio Supervisionado III, realizado em uma escola pública com uma turma do 3º ano do Ensino Médio, evidenciou-se que o estágio ultrapassa a dimensão meramente prática, constituindo-se como espaço de articulação entre teoria e prática, reflexão sobre a atuação docente e compreensão das exigências que atravessam o cotidiano escolar.

As experiências vivenciadas permitiram uma aproximação concreta com diferentes dimensões da prática docente, entre elas o planejamento pedagógico, a observação do contexto escolar, o desenvolvimento das atividades, o trabalho coletivo e a necessidade de adaptação diante de situações imprevistas. Nesse percurso, o contato com a realidade da escola possibilitou compreender a complexidade da docência e refletir sobre as escolhas realizadas ao longo da formação, favorecendo uma postura mais consciente diante das responsabilidades envolvidas no exercício profissional.

No que se refere à construção da identidade docente, as vivências analisadas evidenciaram um processo marcado por questionamentos, inseguranças, redefinições e progressivo reconhecimento da licencianda como professora em formação. O enfrentamento das situações concretas do estágio, associado às experiências de observação, regência, acompanhamento pedagógico e trabalho coletivo, contribuiu para a construção de maior autonomia, capacidade de adaptação e consciência acerca do papel docente.

Conclui-se, portanto, que o Estágio Supervisionado constituiu-se como um espaço de aprendizagem, reflexão e construção de saberes, contribuindo para a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as situações concretas do cotidiano escolar. A experiência favoreceu não apenas o desenvolvimento de aspectos relacionados à prática pedagógica, mas também o fortalecimento da identidade docente e o reconhecimento da complexidade, das responsabilidades e das possibilidades que constituem a prática profissional.

Diante dessas reflexões, vislumbra-se que os apontamentos aqui levantados possam contribuir empírica e teoricamente para a comunidade científica, fomentando o debate sobre as dinâmicas de estágio nos cursos de licenciatura. Ressalta-se, ainda, a necessidade e a pertinência de novas pesquisas no campo da Linguística Aplicada e da Educação que busquem investigar os desdobramentos dessas vivências formativas nos primeiros anos de exercício profissional dos egressos, compreendendo como a identidade delineada no estágio se consolida diante dos desafios contínuos da carreira docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Identidade docente; Formação inicial; Prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz; GIMENEZ, Telma; STUTZ, Lidia. O papel da observação de aulas durante o Estágio Supervisionado de Inglês. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 57-78, jun. 2011.

CIAMPA, A. C. Identidade. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

ERIKSON, E. H. **Identity**: youth and crisis. New York: W. W. Norton & Company, 1968. Disponível em: https://archive.org/details/identityyouthcri0000erik. Acesso em: 17 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º Grau**, propondo a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1990.

KAURAK, Fabiana da S.; MANHÃES, Fernanda C.; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MARCIA, J. E. Identity in adolescence. *In*: ADELSON, J. (Ed.). **Handbook of adolescent psychology**. New York: Wiley, 1980. p. 159-187.

PERRENOUD, Philippe. Dez não-ditos ou a face oculta da profissão professor. *In*: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Tradução de Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 75-91.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2005/2006.

PONTE, J. P.; CHAPMAN, O. Preservice mathematics teachers' knowledge and development. *In*: ENGLISH, L. D. (Ed.). **Handbook of international research in mathematics education**. 2. ed. New York: Routledge, 2008. p. 225-263.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.