



A constituição da Identidade Profissional no âmbito do Estágio Supervisionado em Matemática: compreensões de licenciandos(as) a partir da atuação do supervisor

Murilo Coêlho Sousa¹ • Lemerton Matos Nogueira²

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender o movimento da constituição da Identidade Profissional (IP) de licenciandos em Matemática à luz das suas percepções em relação ao papel e à atuação do supervisor de Estágio. Foi desenvolvida com sete estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco, *Campus* Petrolina. Os dados foram produzidos a partir de uma entrevista narrativa coletiva mediada por autorretratos, a qual foi transcrita e analisada qualitativamente mediante Análise Textual Discursiva (ATD). À luz da ATD, três categorias analíticas foram evocadas, das quais se constituiu o metatexto. Os resultados revelam que a atuação do supervisor exerce influência decisiva na constituição da IP dos licenciandos, seja por meio de apoio, orientação e diálogo, ou seja por tensões, intervenções excessivas ou práticas que são questionadas por eles. As narrativas destacam que o supervisor se torna uma referência, ora positiva, ora negativa, que provoca reflexões sobre os modos de ser um (futuro) professor de Matemática. Conclui-se que o supervisor de Estágio atua como co-formador, contribuindo significativamente para a construção da IP dos futuros professores de Matemática.

Palavras-chave: Análise Textual Discursiva; Estágio Supervisionado; Formação Inicial de Professores de Matemática; Pesquisa Narrativa.

The constitution of Professional Identity in the context of Supervised Internships in Mathematics: understandings of undergraduates based on the actions of their supervisors

ABSTRACT

This research aims to understand the movement of the constitution of Professional Identity (IP) of mathematics undergraduates in light of their perceptions regarding the role and performance of the internship supervisor. It was developed with seven students from the Mathematics Degree course at the University of Pernambuco, Petrolina Campus. The data were produced from a collective narrative interview mediated by self-portraits, which was transcribed and qualitatively analyzed using Discursive Textual Analysis (ATD). In light of the ATD, three analytical categories were evoked, from which the metatext was constituted. The results reveal that the supervisor's performance has a decisive influence on the constitution of the IP of the students, either through support, guidance, and dialogue, or through tensions, excessive interventions, or practices that are questioned by them. The narratives highlight that the supervisor becomes a reference, sometimes positive, sometimes negative, which provokes reflections on the ways of being a (future) mathematics teacher. It is concluded that the internship supervisor acts as a co-trainer, contributing significantly to the construction of the IP of future mathematics teachers.

Keywords: Discursive Textual Analysis; Supervised Internship; Initial Training of Mathematics Teachers; Narrative Research.

¹ Universidade de Pernambuco • Petrolina, PE — Brasil • ✉ murilosousa.prof@gmail.com • Orcid <https://orcid.org/0000-0001-5423-1857>

² Universidade de Pernambuco • Petrolina, PE — Brasil • ✉ lemerton.nogueira@upe.br • Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9841-898X>

La constitución de la Identidad Profesional en el ámbito de las Prácticas Supervisadas en Matemáticas: percepciones de los estudiantes de licenciatura a partir de la actuación del supervisor

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es comprender el proceso de formación de la identidad profesional (IP) de los estudiantes de licenciatura en Matemáticas a la luz de sus percepciones sobre el papel y la actuación del supervisor de prácticas. Se llevó a cabo con siete estudiantes del curso de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Pernambuco, Campus Petrolina. Los datos se obtuvieron a partir de una entrevista narrativa colectiva mediada por autorretratos, que fue transcrita y analizada cualitativamente mediante el análisis textual discursivo (ATD). A la luz del ATD, se evocaron tres categorías analíticas, a partir de las cuales se constituyó el metatexto. Los resultados revelan que la actuación del supervisor ejerce una influencia decisiva en la constitución de la IP de los licenciados, ya sea a través del apoyo, la orientación y el diálogo, o bien a través de tensiones, intervenciones excesivas o prácticas que son cuestionadas por ellos. Las narrativas destacan que el supervisor se convierte en una referencia, a veces positiva, a veces negativa, que provoca reflexiones sobre las formas de ser un (futuro) profesor de Matemáticas. Se concluye que el supervisor de prácticas actúa como coformador, contribuyendo significativamente a la construcción de la IP de los futuros profesores de matemáticas.

Palabras clave: Análisis Textual Discursivo; Prácticas Supervisadas; Formación Inicial de Profesores de Matemáticas; Investigación Narrativa.

INTRODUÇÃO

Ao longo do Estágio Supervisionado, os licenciandos enfrentam uma série de desafios e oportunidades únicas ao entrarem em contato direto com a realidade da sala de aula e com a diversidade dos contextos educacionais. Além disso, entende-se que essa experiência auxilia na (re)constituição da Identidade Profissional (IP) do futuro professor. Todavia, observa-se a necessidade de serem exploradas as relações dos impactos do Estágio Supervisionado na formação dos futuros professores de Matemática, bem como nas perspectivas e experiências tanto dos estagiários quanto dos supervisores e das relações estabelecidas entre eles.

Diante disso, surge a necessidade de investigar mais a fundo as contribuições e possibilidades do Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de Matemática, bem como as experiências da relação entre o estagiário e o supervisor e como isso têm influência na constituição da IP do (futuro) professor que ensina(rá) Matemática (PEM). Desse modo, foi estabelecida a seguinte questão de pesquisa: *De que maneira a atuação do supervisor de Estágio contribui com a constituição da Identidade Profissional do(a) futuro(a) professor(a) de Matemática?*

O supervisor de Estágio desempenha um papel fundamental como co-formador na trajetória dos futuros professores (Silva; Delaia, 2020). Reconhecer e valorizar sua atuação como colaborador direto no processo formativo é essencial para o processo de (re)construção da IP. Apesar disso, conforme apontado por Pereira e Klüber (2022), esse papel ainda é pouco evidenciado nas práticas de Estágio Supervisionado. A ausência de reconhecimento do papel

do supervisor dificulta a consolidação de uma formação colaborativa, em que os saberes da escola e da universidade se entrelaçam. Assim, é urgente promover diálogos mais consistentes e reflexivos durante o Estágio, de modo a ressaltar o papel do supervisor na formação dos futuros professores.

Dito isso, a pesquisa tem como objetivo geral compreender o movimento da constituição da Identidade Profissional de licenciandos em Matemática à luz das suas percepções em relação ao papel e à atuação do supervisor de Estágio. A seguir, inicialmente, serão apresentadas discussões teóricas acerca do Estágio Supervisionado e de sua articulação com o processo de constituição da Identidade Profissional do (futuro) PEM, bem como o papel desempenhado pelo supervisor nesse percurso formativo. Posteriormente, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, as análises realizadas e, por fim, as considerações finais.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM(RÃO) MATEMÁTICA

O Estágio Supervisionado, quando compreendido sob a ótica da práxis, não se reduz a uma etapa destinada apenas à aplicação de conhecimentos, mas torna-se um processo contínuo de análise, questionamento e (re)construção da realidade educacional. Ele permite ao(a) futuro(a) professor(a) observar, interpretar e intervir, sustentado por um olhar teórico, que problematiza e ressignifica as experiências vividas no contexto escolar. Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 14), “[...] o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade [...]”.

É no contexto do Estágio Supervisionado que o (futuro) PEM amplia sua compreensão sobre os desafios do ensino de Matemática, desenvolve sensibilidade para as dinâmicas da aprendizagem e consolida saberes profissionais, que não podem ser plenamente adquiridos apenas no âmbito teórico. É dentro desses movimentos que o (futuro) PEM constitui-se profissionalmente numa perspectiva de construção da sua Identidade Profissional.

O professor, no início de sua formação, encontra-se em um momento crucial de (re)construção identitária (Pimenta, 2009), no qual suas experiências progressas como estudante, suas crenças e expectativas sobre o ensino da Matemática e sobre a profissão docente se entrelaçam com os saberes adquiridos na formação inicial. É preciso entender o modo como a IP de PEM vai sendo construída e (re)significada ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Para tanto, Cyrino (2021) considera que a identidade é constantemente

(re)negociada ao longo da vida, de forma que está em constante movimento. Diante disso, Cyrino (2021, p. 4) caracteriza a IP de PEM do seguinte modo:

[...] o movimento de constituição da IP de PEM se dá a partir de um conjunto de crenças/concepções do professor em formação interconectadas ao seu autoconhecimento, às suas emoções e aos conhecimentos acerca de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político.

Segundo Cyrino (2018), o professor carrega uma série de concepções e crenças sobre sua atuação profissional, sobre o que representa ser um professor de Matemática, o perfil de educador que almeja construir, as formas como acredita que o ensino deve acontecer e qual é sua função nos processos de ensino e aprendizagem. Essas crenças e concepções refletem as experiências prévias, os saberes construídos e as representações que os professores elaboram ao longo de sua trajetória, influenciando diretamente suas ações em sala de aula (Cyrino, 2018).

O autoconhecimento envolve tanto dimensões pessoais quanto profissionais, e permite ao professor refletir sobre sua história, seus valores e suas escolhas. De acordo com Rodrigues e Cyrino (2020, p. 3), “o processo de autoconhecimento é a compreensão que o sujeito tem de si mesmo como professor, é um produto resultante de um processo contínuo de dar sentido às suas próprias experiências”. Essa dimensão interfere diretamente nas práticas de ensino, no desenvolvimento profissional e nas soluções que os professores formulam diante das transformações no campo educacional, configurando-se, assim, como um dos aspectos do movimento de constituição da Identidade Profissional (Rodrigues; Cyrino, 2020).

Segundo Kelchtermans (2009), o autoconhecimento docente é constituído por cinco componentes inter-relacionados: autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, percepção da tarefa e perspectiva futura. A autoimagem configura-se no modo como o professor se percebe e é percebido pelos outros. A autoestima refere-se à avaliação que o professor faz de seu próprio desempenho, reconhecendo também a importância das dimensões emocionais na docência. A motivação para o trabalho relaciona-se aos motivos que levam à escolha, permanência ou saída da profissão. A percepção da tarefa diz respeito às crenças do professor sobre quais são suas responsabilidades e sobre o que caracteriza um bom trabalho docente. Por fim, a perspectiva futura aponta para as expectativas que o professor tem sobre o seu futuro profissional.

As emoções são parte constitutiva do trabalho docente, manifestando-se tanto de forma positiva (entre as quais a alegria, o orgulho e a sensação de realização) quanto negativa (como

frustração, impotência e tristeza), e podem ser compreendidas como vivências profundamente vinculadas ao modo como os professores se relacionam com seu ambiente de trabalho e nele se situam (Kelchtermans, 2005). As reflexões de Rodrigues e Cyrino (2023) ressaltam que as experiências vividas pelos futuros professores, articuladas às emoções que emergem, constituem um conjunto indissociável, que influencia diretamente a forma como compreendem e significam sua futura profissão.

Cyrino (2021) propõe um deslocamento da visão de que o professor deve ser apenas alguém que "sabe", para a ideia de que deve ser alguém que "sabe como aprender", ou seja, alguém que investe na construção coletiva de saberes em diálogo com a prática. Essa concepção valoriza não apenas os conteúdos matemáticos, mas também os saberes pedagógicos, históricos, epistemológicos e sociais. O conhecimento profissional, ainda que carregue marcas da trajetória individual do professor, manifesta-se publicamente no momento em que é colocado em prática no ambiente escolar, estando, portanto, sujeito ao reconhecimento, ou à contestação, por parte da comunidade escolar (Cyrino, 2018).

A autonomia é compreendida como um processo, que se desenvolve a partir da construção do sentido de agência e da vivência da vulnerabilidade (Cyrino, 2021). O professor torna-se autônomo quando é capaz de agir com intencionalidade, tomar decisões e posicionar-se criticamente diante das situações que enfrenta. Tal agência se concretiza quando o professor, engajado em sua prática e sustentado por ideias, motivações e objetivos, é capaz de fazer escolhas que impactam sua atuação e revelam seu compromisso ético e profissional (Cyrino, 2021).

A vulnerabilidade, segundo De Paula e Cyrino (2021), pode manifestar-se tanto em situações de incerteza, frustração ou desamparo, quanto em episódios nos quais determinadas práticas ou convicções são questionadas ou postas à prova. Nesse caso, a vulnerabilidade constitui-se como um aspecto intrínseco ao exercício da profissão docente. De Paula e Cyrino (2021, p. 19) afirmam ainda que “[...] a vulnerabilidade e a busca pelo sentido de agência podem ser potencialmente produtivas nas reflexões no âmbito das ações decorrentes do estágio supervisionado [...]”. É evidente que esses aspectos emergem com força no Estágio e tornam-se elementos construtivos para a formação do futuro professor.

À vista disso, esses cenários têm grandes influências na maneira como os PEM se percebem e são percebidos dentro do seu contexto educacional. Portanto, o desenvolvimento da IP de PEM é um processo complexo e dinâmico, que abrange aspectos pessoais,

profissionais, intelectuais, morais e políticos dos grupos com os quais os indivíduos estão envolvidos. Essa identidade não se baseia apenas na percepção ou opinião alheia, mas também em como o professor se vê, e na capacidade dele de refletir sobre as próprias experiências (Cyrino, 2016).

COMPREENDO O PAPEL DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: O QUE REVELAM OS ESTUDOS?

No Estágio Supervisionado, no que tange à formação docente do futuro professor, destaca-se o papel que o supervisor de Estágio desempenha, sendo ele um importante agente na mobilização de saberes e experiências docentes pelo estagiário (Pamplona; Costa, 2022). O supervisor de Estágio é aquele professor da Educação Básica, com formação na mesma área do estagiário, habilitado na escola para receber o licenciando e supervisioná-lo no decorrer das atividades exercidas em sua sala de aula.

Zanon e Couto (2018) apresentam que a supervisão do professor da Educação Básica durante o Estágio Supervisionado, no contexto escolar e nas diversas situações que envolvem a prática docente, desempenha um papel importante na formação inicial do futuro professor, visto que proporciona para o estagiário momentos de reflexão e favorece a construção de saberes docentes, permitindo ainda ser professor na prática por meio da troca de conhecimentos com esse educador mais experiente.

A relação constituída entre o supervisor e o estagiário tende a se intensificar a partir do momento em que ambos passam a estar cientes do papel que desempenham e da abertura que dispõem para uma aprendizagem mútua (Silva, 2019). No caso do supervisor, “isso aponta para uma necessidade de deixar mais claro para o professor-supervisor qual é o seu papel na formação do estagiário [...], como um elemento importante na formação [...]” (Silva; Oliveira, 2021, p. 20).

Como apresentam Lima e Silva (2024), o supervisor assume o papel de referência para o estagiário, podendo essa influência ser tanto positiva quanto negativa. Suas atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas funcionam como espelhos nos quais o futuro professor pode se enxergar, questionar, aprender e se inspirar. Mesmo quando essa referência é percebida de forma crítica, ela, ainda assim, provoca movimento, pois estimula posicionamentos, reflexões e contribui para ampliar a compreensão do estagiário acerca dos desafios e das possibilidades inerentes à docência.

Posto isso, o supervisor de Estágio “[...] torna-se um exemplo, um conselheiro que poderá inspirar, estimular e orientar o licenciando no caminho da inserção e desenvolvimento profissional [...]” (Pereira; Klüber, 2022, p. 19). A sua atuação não se limita apenas à observação das práticas realizadas pelo estagiário, mas envolve uma participação ativa no processo formativo desse futuro professor.

Quando se trata da disciplina Matemática, Silva e Delaia (2020) destacam a importância do supervisor na mediação entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas do futuro professor. Isso se torna ainda mais relevante diante da dificuldade frequentemente observada entre os estagiários em transformar os conteúdos matemáticos que aprenderam na universidade em conteúdos a serem ensinados na Educação Básica. As autoras ressaltam ainda que se torna necessário fortalecer a integração e o engajamento entre os professores supervisores de Estágio e os docentes das disciplinas de conteúdo matemático, a fim de promover uma formação mais coerente e articulada para os futuros professores.

Portanto, é importante destacar que as ações do professor supervisor de Estágio desempenham um papel crucial, pois permitem que o futuro professor mobilize seus saberes e conhecimentos docentes (Zanon; Couto, 2018). O supervisor “[...] pode compartilhar suas experiências sobre organização da classe, planejamento das aulas, relação com alunos, o ensino da Matemática etc., e oportunizar que esse futuro professor, inserido no ambiente da escola, faça reflexões sobre sua prática docente” (Zanon; Couto, 2018, p. 305).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, no que tange à forma de abordagem do problema, caracteriza-se como qualitativa, que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Do ponto de vista de seus objetivos, essa é classificada como exploratória, dado que, segundo Gil (2008, p. 27), as pesquisas de natureza exploratória têm como objetivo central ampliar a compreensão sobre determinados temas, por meio do desenvolvimento, da reformulação e do esclarecimento de conceitos e ideias.

A referida pesquisa foi realizada com sete estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Petrolina. Para a seleção dos participantes, foi necessário realizar uma busca pelos materiais produzidos pelo público-alvo

da pesquisa, quais sejam: os Memoriais de Estágio Docente (MED) e os Diários Reflexivos³, tanto do Estágio de Observação quanto do Estágio de Regência. Esses materiais foram obtidos por meio de contato direto com o professor responsável pelo componente curricular investigado e com o coordenador de Estágio do curso.

Por conseguinte, a seleção dos participantes foi conduzida a partir de uma busca realizada nas produções escritas (MED e Diários Reflexivos), por meio da identificação dos termos “supervisor” e “professor”, fazendo uma leitura atenta dos trechos em que tais termos surgiam, com o objetivo de localizar elementos discursivos que estabelecessem relações com a temática central deste estudo. Essa estratégia visou assegurar que os sujeitos selecionados tivessem experiências e reflexões significativas relacionadas às interações com o supervisor de Estágio. Destaca-se que o parâmetro adotado foi utilizado como critério de exclusão nos casos em que as menções aos termos se apresentavam de maneira isolada ou apenas descritiva, sem evidenciar qualquer envolvimento crítico ou reflexivo por parte do licenciando. Com base nessa filtragem, definiram-se os participantes cujas narrativas apresentavam vivências suficientes para subsidiar uma análise qualitativa mais aprofundada.

Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista narrativa coletiva mediada por autorretratos. O estudo concebeu os autorretratos como suportes semióticos narrativos ou narrativas pictóricas (desenhos/imagens de si) que tendem a revelar mais profundamente os percursos autoformativos dos sujeitos e, nesse caso, suas relações com a docência e com a docência em Matemática (Nogueira, 2024). Os autorretratos foram produzidos por cada participante mediante a seguinte pergunta norteadora: *Como você percebeu o papel/as contribuições do seu supervisor para a construção do ser professor de Matemática?*

A entrevista narrativa coletiva aconteceu no mês de junho de 2025, em uma sala de aula da UPE *Campus* Petrolina, com uma duração de aproximadamente três horas, tendo sido realizada a audiogravação. No início da entrevista, cada participante teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴ (TCLE), garantindo a compreensão dos aspectos éticos que

³ Vale elucidar que, no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da UPE *Campus* Petrolina, o MED e os Diários Reflexivos constituem instrumentos centrais de registro, análise e sistematização das experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos. O MED configura-se como uma produção escrita de caráter narrativo-analítico, elaborada ao final do Estágio, na qual o licenciando reconstrói sua trajetória, explícita aprendizagens, desafios e sentidos atribuídos à prática docente. Já os Diários Reflexivos são produzidos ao final das etapas de observação e regência, funcionando como um espaço de escrita narrativa e reflexiva que busca relatar experiências significativas vivenciadas pelos estagiários durante as diferentes etapas do Estágio.

⁴ A pesquisa aqui desenvolvida está vinculada a um projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UPE, coordenado pelo segundo autor deste trabalho, sob o Parecer nº 7.711.284.

envolvem sua participação, bem como a autorização para o uso das informações produzidas. Após a assinatura do termo, iniciou-se a dinâmica com os autorretratos, utilizados como dispositivos disparadores das narrativas, em que cada licenciando apresentou seu desenho e, a partir dele, compartilhou os sentidos construídos sobre as suas experiências no Estágio Supervisionado à luz das suas percepções em relação ao papel e à atuação do supervisor de Estágio.

A entrevista narrativa coletiva configurou-se como um espaço de produção compartilhada de significados, no qual as narrativas individuais se entrelaçam às narrativas dos colegas, permitindo a emergência de reflexões mais amplas. Nela, o pesquisador atuou como mediador, intervindo apenas para aprofundar aspectos emergentes, estimular a circulação de sentidos ou retomar elementos relevantes das narrativas apresentadas. Não houve roteiro estruturado de perguntas, mas utilizou-se de provocações abertas, oriundas dos materiais produzidos pelos participantes (MED e Diários Reflexivos), para favorecer a reconstrução de memórias, experiências e afetos relacionados ao processo de tornar-se professor de Matemática a partir da atuação do supervisor.

Concebe-se a entrevista narrativa coletiva como sendo “[...] um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo” (Moura; Lima, 2014, p. 25). Nesse processo, as experiências são evocadas, ressignificadas e aprofundadas à medida que os sujeitos se reconhecem nas histórias compartilhadas.

A entrevista narrativa foi transcrita e analisada qualitativamente mediante Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2006), para compreender as percepções e experiências dos participantes de maneira aprofundada, focando nas temáticas emergentes e nas construções identitárias reveladas nos autorretratos, com ênfase na atuação do supervisor e como ela contribui para a constituição da IP do (futuro) PEM. A ATD é um processo que permite ao pesquisador desconstruir textos e discursos para, em seguida, reconstruir novas compreensões sobre o fenômeno investigado. Ela se desenvolve em um ciclo de três fases principais: unitarização, categorização e a produção do metatexto.

Na fase inicial, a unitarização, o pesquisador se debruça sobre o material textual para identificar e fragmentar as unidades de sentido (Galiazzi; Sousa, 2021). Após a unitarização, que exige uma análise profunda e detalhada, o próximo passo é a categorização dos dados, ou

seja, agrupar os significados semelhantes para estabelecer relações entre eles. Nessa fase, as unidades similares são agrupadas, o que pode dar origem a diferentes níveis de categorias de análise (Moraes; Galiuzzi, 2006). Por último, o pesquisador alcança uma nova e mais profunda compreensão do tema estudado, possibilitada pela imersão nas etapas anteriores. O objetivo principal é criar um texto, tanto descritivo quanto interpretativo, que se baseará nas categorias que foram estabelecidas, o qual se denomina metatexto (Silva; Marcelino, 2022).

Face ao exposto, entende-se, neste estudo, que o movimento de constituição da IP de (futuros) PEM se dá a partir da articulação entre os macrodomínios⁵ compreendidos por Cyrino (2021): crenças/concepções; autoconhecimento; emoções; conhecimentos profissionais; autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência); e compromisso político. Eles encontram-se numa teia de relações e de significações, “[...] de modo que, ao focalizarmos um destes macrodomínios, inevitavelmente mobilizamos os demais [...]” (Nogueira, 2024, p. 93). Embora compreendidos dessa forma, para fins analíticos, em alguns momentos, estes serão tratados separadamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, foi realizada a desconstrução dos textos, que compunham o *corpus*, estruturados a partir da transcrição da entrevista narrativa coletiva mediada pelos autorretratos. Essa etapa corresponde ao primeiro movimento da ATD, no qual se busca “desmontar os textos” para perceber sentidos ainda não explicitados (Moraes; Galiuzzi, 2006). Assim, procedeu-se a uma leitura atenta, repetida e sensível das narrativas, visando romper com as compreensões imediatas e permitir que o material empírico revelasse nuances, tensões e elementos de singularidade, que permeiam os modos como a atuação do supervisor de Estágio contribui com a constituição da IP dos (futuros) PEM.

A desconstrução possibilitou fragmentar o *corpus* em unidades de sentido, as quais se configuraram como elementos discursivos, que serviram como marcadores iniciais para interpretar como os licenciandos elaboram e negociam seus sentidos sobre a docência em Matemática e o papel do supervisor frente à constituição de suas IP. Nessa etapa de unitarização, cada fragmento extraído passou a ser confrontado com o conjunto do *corpus*, a fim de identificar recorrências e movimentos discursivos relevantes (Moraes; Galiuzzi, 2006).

⁵ Nomenclatura utilizada por Nogueira (2024), que refere-se aos elementos constituintes do movimento de constituição da IP de PEM apontados na caracterização proposta por Cyrino (2021).

Posteriormente, iniciou-se o processo de categorização. As unidades de sentido, já compreendidas em sua complexidade contextual, foram agrupadas buscando evidenciar estruturas comuns e sentidos mais amplos nas narrativas. A princípio, as categorias foram organizadas a partir das unidades, que estavam inseridas em um mesmo contexto narrativo, formando, assim, as categorias iniciais. Em seguida, buscou-se agrupar essas unidades em categorias, que retratavam aspectos mais profundos, que possibilitaram a evocação de três categorias finais. As unidades e categorias foram sistematizadas no Quadro 1⁶.

A terceira etapa foi a elaboração dos metatextos. A escrita do metatexto foi desenvolvida a partir das unidades constituídas nas etapas iniciais da análise e de suas respectivas categorias iniciais e finais, articulando-as de maneira dialógica com os referenciais teóricos previamente apresentados. Além disso, os metatextos foram elaborados retomando excertos significativos das narrativas dos licenciandos, compreendidos como as unidades de sentidos, e estabelecendo conexões interpretativas com os autorretratos produzidos, que subsidiaram a entrevista narrativa coletiva. A seguir, apresentam-se os metatextos construídos a partir das três categorias analíticas.

Categoria 1 - A (re)construção da IP do (futuro) PEM a partir de suas crenças, concepções e autoconhecimento nas relações com o supervisor de Estágio

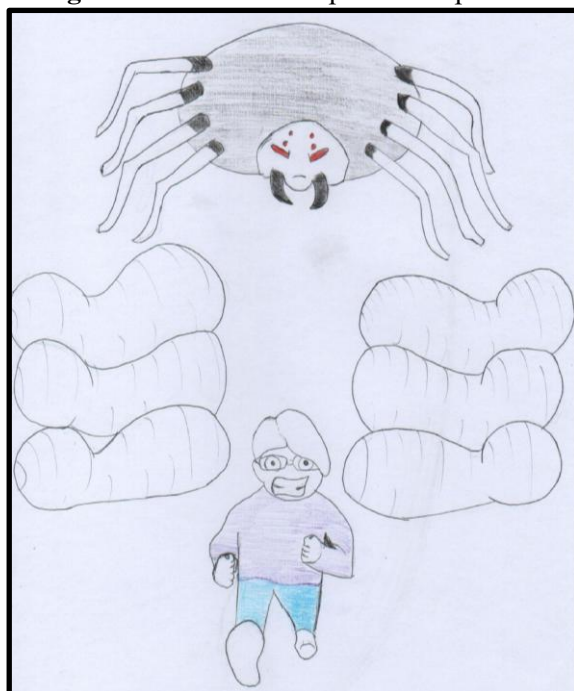
A análise das narrativas revelou que o processo de constituição da IP passa por movimentos de se autoconhecer, nos quais os licenciandos acionam reflexões sobre quem são, quem desejam se tornar e quais práticas rejeitam ou pretendem adotar no exercício da docência (Kelchtermans, 2009; Cyrino, 2021). Essa compreensão de si emerge tanto pela identificação com determinadas atitudes dos supervisores quanto, sobretudo, pela oposição às condutas consideradas inadequadas, autoritárias ou pouco pedagógicas. As experiências vivenciadas com os supervisores, sejam positivas ou negativas, articulam-se diretamente com as imagens produzidas nos autorretratos, configurando-se como gatilhos que mobilizam concepções sobre o ensinar e o ser professor, elementos da IP (Cyrino, 2021; Pimenta, 2009).

Os dados revelam que a convivência com supervisores, que adotavam metodologias rígidas, tradicionais ou pouco dialogadas, despertou nos licenciandos a consciência de que não desejam reproduzir tais modelos. Essas experiências, tanto positivas quanto negativas,

⁶ Pela extensão do Quadro 1, optou-se por disponibilizá-lo em um arquivo externo. Acesso em: https://drive.google.com/file/d/1Awy_ZTnAR47RFWByed4eGirpnL0-Cqh2/view?usp=sharing

desempenham um papel importante no processo reflexivo do que é ser professor de Matemática. O P4 constrói seu autorretrato (Figura 1) retomando um episódio descrito em um de seus Diários Reflexivos, no qual o supervisor é representado como uma figura extremamente rígida, que não permite questionamentos nem aproximação dos estudantes. Pela forma como lidava com dúvidas, tratando-as como falhas individuais dos estudantes, e não como parte de seu papel docente, esse supervisor é narrado como um “monstro”, que aprisiona os estudantes, impedindo-os de aprender com autonomia.

Figura 1 – Autorretrato produzido pelo P4.



Fonte: Dados da pesquisa.

Tal vivência despertou no licenciando uma consciência crítica sobre as práticas docentes, que não pretende reproduzir em sua futura atuação. Esse movimento encontra respaldo em Rodrigues e Cyrino (2020), que destacam que o autoconhecimento docente é mobilizado justamente quando o sujeito se percebe diante de modelos que o fazem refletir sobre seus próprios posicionamentos, escolhas pedagógicas e concepções de ensino. O P4 traz ainda que, no seu autorretrato, ele faz uma representação de si, em que tenta fugir da prática adotada por seu supervisor.

A narrativa do P4 evidencia que a IP de PEM também se constitui a partir de experiências negativas, que funcionam como dispositivos de conscientização sobre a responsabilidade ética e política do professor, levando o licenciando a afirmar, sob o crivo

crítico, quem não deseja ser e, conseqüentemente, quem começa a se tornar, moldado por um conjunto de crenças, emoções e experiências continuamente (re)negociadas (Cyrino, 2021). Em sua narrativa, ele afirma que os Estágios lhe ofereceram aprendizagens importantes, mas pode-se compreender que sua IP está sendo/será construída selecionando alguns elementos observados e se afastando de outros.

São experiências que por mais que agreguem ao profissional que eu vou me tornar, não significa que eu vou levar cada uma delas comigo. Eu posso pegar pontos, eu posso me distanciar de outros, mas nunca vou ser um profissional igual. Entendeu? Essa é a ideia que eu levo dos estágios. Eu observo como os supervisores são, até mesmo o método dele dá aula.
(U6P4)

O excerto apresentado, embora também dialogue com aspectos da autoimagem e da percepção da tarefa, relaciona-se de forma mais direta à dimensão da perspectiva futura do autoconhecimento, tal como proposto por Kelchtermans (2009). Ao afirmar que “posso pegar pontos, posso me distanciar de outros, mas nunca vou ser um profissional igual”, o licenciando demonstra estar projetando o modo como deseja atuar no futuro, selecionando criticamente quais elementos das experiências de Estágio contribuirão para sua constituição profissional.

De modo semelhante, outros licenciandos tornaram evidente que o confronto com práticas tradicionais desencadeou movimentos de reflexões importantes. A P1, por exemplo, relata que sua supervisora restringia as aulas ao uso exclusivo do livro didático, reproduzindo um modelo pouco interativo. Tal vivência levou a licencianda a reafirmar sua crença na importância de diversificar estratégias pedagógicas, incorporando atividades diferenciadas. Dessa forma, as práticas observadas funcionaram como parâmetros, que impulsionaram a licencianda a consolidar concepções próprias acerca do ensino de Matemática. A P1, ao recusar práticas centradas exclusivamente no livro didático e desejar metodologias mais participativas, mobiliza o autoconhecimento, especialmente no componente “percepção da tarefa”, ao delimitar o que considera essencial para “fazer um bom trabalho” docente (Kelchtermans, 2009).

Outro aspecto emergente dessa categoria é o movimento de espelhamento, seja por admiração ou oposição, frente às ações dos supervisores. Esse movimento aponta para a ideia de que, durante o Estágio, o supervisor funciona como uma referência inevitável para o licenciando, seja para inspirar práticas, que deseja adotar, seja para evidenciar comportamentos e métodos dos quais pretende se distanciar. Nessa dinâmica, o espelhamento articula-se

diretamente à autoimagem (Kelchtermans, 2009), pois envolve o modo como o licenciando passa a se ver ao confrontar sua própria atuação com aquela observada em seus supervisores. Isso significa reconhecer que o supervisor, independentemente de sua postura, atua como um modelo formativo, onde suas ações, escolhas metodológicas e modos de se relacionar com os estudantes influenciam a construção da IP do licenciando, seja pela admiração ou pela crítica (Lima; Silva, 2024).

À luz desses elementos, ficam evidentes nas narrativas dos licenciandos, com maior destaque nas das P3 e P6, processos de (re)constituição de suas IP marcados pela observação das práticas de seus supervisores. Nas narrativas dessas participantes, o supervisor aparece como uma figura que provoca deslocamentos internos, nos quais ele não apenas orienta, mas suscita questionamentos sobre metodologias, posturas e sentidos da docência. Esses deslocamentos mobilizam o processo de reflexão proposto por Pimenta e Lima (2006), reafirmando o Estágio como um espaço de investigação sobre a própria prática.

Aí também tem a questão, muito da prática docente. Que a gente meio que se espelha de como ele dá a aula e tenta meio que também refletir a maneira que ele dá a aula. (U1P3)

Acho que sim, tipo, como P3 falou, a gente meio que se espelha, né? Então, eh, o professor ter determinada metodologia, faz a gente pensar, ah, do jeito que ele tá fazendo, tá dando certo, então, posso seguir o mesmo caminho que também vai dar certo pra mim. Ou pensar, não, dessa forma eu não quero. Eu quero seguir um caminho diferente. (U4P6)

A fala da P6 evidencia essa dinâmica ao afirmar que, diante da orientação recebida, passou a refletir se seguiria a metodologia da supervisora ou se buscaria opções diferentes, concluindo que desejava atuar de modo contrário a determinadas práticas observadas. A P6 apresenta-se pensativa ao observar a aula conduzida por sua supervisora, mobilizada pelas inquietações, que emergem do contraste entre o modelo de ensino adotado por ela e os sentidos de docência, que começa a construir para si.

Dentre as narrativas construídas, é possível perceber que os licenciandos acionam as suas experiências do Estágio Supervisionado como lente para avaliar, criticamente, o papel desempenhado por seus supervisores, atribuindo a essa relação um caráter formativo, que ultrapassa a simples função de orientação. O modo como a P7, a P1 e a P6 interpretam as práticas observadas dialoga diretamente com o modo como Zanon e Couto (2018) compreendem o papel do supervisor enquanto agente da experiência reflexiva no Estágio.

E aí, com ele, eu acabei que não tive, assim, não... não contribuiu assim, significativamente na minha construção, sabe, como professora. Eu diria que o lado bom dele foi como não ser como professora, entendeu? (U7P7)

E aí, eu diria que ela me contribui na questão de não pensar só no tradicional e tentar incluir mais coisas para aí sim tentar incentivar os alunos a não quererem só ficar só naquilo. (U8P1)

Você constrói sua própria identidade, se baseando nas vivências. E aí, ter esse contato com esses professores experientes, eh, na área, faz você ir refletindo, ou você espelhando, ou querendo mudar de alguma forma. (U9P6)

De maneira complementar, um outro aspecto evidenciado nas narrativas constituídas diz respeito a um processo formativo fortemente marcado pela descoberta do papel da inclusão como princípio orientador da prática docente. O P5 demonstra esse movimento ao reconhecer que apenas no Estágio Supervisionado III encontrou uma supervisora que se preocupava efetivamente com os estudantes, o que lhe possibilitou compreender, na prática, o que significa ensinar de modo sensível às diferenças e atento às necessidades de cada um.

Percebe-se que as falas do licenciando (U15P5 e U17P5) revelam não apenas admiração pela postura de sua supervisora ao dedicar-se com a aprendizagem de todos, mas também um processo de ressignificação de suas próprias crenças, na medida em que passa a reconhecer a necessidade de assumir um olhar inclusivo. Essa mudança de concepção torna-se ainda mais evidente em seu autorretrato (Figura 2), no qual o licenciando representa a professora e um estudante em um gesto de troca, ao segurarem um “pedaço” do coração e um coração incompleto, respectivamente, como se oferecessem uma parte de si ao outro.

Figura 2 – Autorretrato produzido pelo P5.



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, portanto, que a constituição da Identidade Profissional dos futuros professores de Matemática, no âmbito dessa categoria, está centrada no processo de autoconhecimento provocado pelas interações com o supervisor e das crenças e concepções que se (re)configuram à medida que eles vivenciam diferentes modos de ser professor. As narrativas mostraram que o autoconhecimento também se manifesta quando os licenciandos se percebem em um processo contínuo de comparação e espelhamento com o supervisor.

Categoria 2 - A (re)construção da IP do (futuro) PEM a partir das experiências de vulnerabilidade e os conhecimentos profissionais nas relações com o supervisor de Estágio

As narrativas evidenciam como os licenciandos, ao vivenciarem o Estágio Supervisionado, experienciam situações que expõem fragilidades, incertezas e limitações, mas que, simultaneamente, mobilizam aprendizagens relativas aos conhecimentos necessários à docência. Nesse âmbito, o Estágio Supervisionado é marcado por tensões e dilemas, que confrontam o futuro professor com desafios reais do ensino, exigindo dele reflexões, que integram saberes, emoções e agência (ações). Os dados analisados revelam esse movimento, em que os licenciandos se percebem vulneráveis, mas também reconhecem que é nesse espaço de incerteza que emergem importantes aprendizagens.

Um dos indícios mais emergentes dessa dimensão aparece nos relatos em que os supervisores intervêm diretamente nas aulas ministradas pelos estagiários. Em algumas situações, essas intervenções assumem uma natureza positiva, contribuindo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos licenciandos. A exemplo do que trouxeram a P6 e a P1 (U26P6 e U27P1), ao destacarem que a forma como o supervisor se comunica e intervém influencia diretamente tanto no aprendizado dos estudantes quanto na própria formação delas.

Nesses casos, o supervisor desempenha o papel de mediador da aprendizagem profissional, propiciando “[...] momentos de reflexões sobre as experiências vivenciadas em sala de aula, oportunizando, assim, a construção dos saberes docentes” (Zanon; Couto, 2018, p. 294). Essa interferência positiva trata de uma mediação que não impõe modelos, mas que abre espaço para que o licenciando analise suas próprias escolhas pedagógicas, compreenda as alternativas possíveis e elabore sentidos sobre sua atuação.

Sob essa ótica, entre as narrativas analisadas, é possível perceber um processo de mediação exercido pelo supervisor na articulação entre os saberes acadêmicos e as práticas

pedagógicas adotadas pelos licenciandos, auxiliando-os a ajustarem suas linguagens, repensarem suas escolhas didáticas e aprimorarem a forma como comunicam os conceitos matemáticos aos estudantes. De maneira mais evidente, o excerto do P5 (U28P5) apresenta que a intervenção do supervisor, ao sugerir que ele abandonasse uma linguagem excessivamente técnica e adotasse explicações mais acessíveis, revela exatamente esse papel mediador que Silva e Delaia (2020) descrevem como fundamental para que o futuro professor aprenda a transformar o conhecimento matemático em um saber ensinável.

Nesse sentido, o supervisor contribui para que o licenciando desenvolva uma postura reflexiva sobre sua própria prática, favorecendo o refinamento da didática e a compreensão de que ensinar Matemática implica traduzir, contextualizar e tornar compreensíveis ideias que, na universidade, circulam de maneira mais abstrata e formal. Nessa perspectiva, é propiciado ao licenciando um processo formativo, que passa a contemplar não apenas o domínio dos conteúdos, mas também sua mobilização em sala de aula, evidenciando que o conhecimento profissional se constrói coletivamente, é continuamente revisado e se manifesta publicamente na prática (Cyrino, 2021).

Por outro lado, as narrativas também evidenciam situações de interferências de natureza negativa, nas quais o supervisor, ao assumir um tom de superioridade ou ao desautorizar o planejamento do licenciando, intensifica sentimentos de vulnerabilidade. Um exemplo dessa vulnerabilidade aparece no relato da P1, que descreve a dificuldade de colocar em prática aquilo que havia planejado para a aula, em razão das constantes interferências de sua supervisora.

Nas aulas que ela estava presente, ela me impõe, ela voltava para me fazer, ela voltava assim, além de me atrapalhar, né, igual, eu tenho o meu ritmo, eu tinha o jeito que eu queria fazer e aí ela vai interferir. Além de interferir, outras vezes eu já estava com a aula pronta e ela, não, pede pra eles fazerem essas páginas aqui do livro, ela tinha muito isso. Então, não foi um estágio que eu estava livre para fazer do jeito que eu queria. E eu não gostei disso. Não gosto. (U22P1)

Porque, eu acho que justamente, como na hora fico toda desestabilizada, eu não consigo pensar mais em nada. Então, depois disso também eu fico só pensando no momento que eu fiquei parada, travada. (U23P1)

Essa experiência da P1 expõe uma tensão entre a autonomia desejada por ela e as constantes interferências realizadas por sua supervisora, o que gerou nela uma sensação de desestabilização, especialmente por sentir que suas escolhas metodológicas e seu modo de conduzir a aula eram continuamente questionados. Todavia, essas situações revelam que a

vulnerabilidade não é um sinal de incapacidade, mas sim um componente constitutivo da aprendizagem profissional, tal como sustenta Cyrino (2021). Nesse sentido, a interferência da supervisora, ainda que desconfortável, serve como elemento de confronto, que leva o licenciando a compreender a natureza multifacetada do trabalho docente.

Sob essa perspectiva, é possível perceber ainda situações em que o supervisor intervém diretamente nas atividades desenvolvidas pelos estagiários, de modo a comprometer o aprendizado dos estudantes. As narrativas do P4 e da P7 (U21P4 e U24P7) mostram que, em alguns momentos, as intervenções do supervisor influenciavam as respostas dos estudantes e antecipavam soluções antes mesmo que eles pudessem elaborar suas próprias ideias.

Nessas circunstâncias, o estagiário vê suas decisões questionadas e sua autonomia reduzida, experienciando sentimentos de insegurança e exposição, que atravessam a aprendizagem profissional docente (De Paula; Cyrino, 2021). Consequentemente, essa vulnerabilidade, entendida como uma experiência multifacetada, que envolve as dimensões emocionais, cognitivas e relacionais, emerge no processo formativo sempre que o licenciando se depara com situações que desafiam suas certezas, colocam em questão suas escolhas e exigem reposicionamentos diante da prática (De Paula; Cyrino, 2021).

Assim, a categoria evidencia que a constituição da Identidade Profissional está intimamente relacionada ao modo como os licenciandos enfrentam esses momentos de fragilidade e à forma como o supervisor os acompanha. A vulnerabilidade, nesse sentido, não representa fragilidade, mas configura-se como um ponto de partida para processos de aprendizagem, nos quais os futuros professores ressignificam suas experiências a partir dessas situações vividas.

Categoria 3 - A (re)construção da IP do (futuro) PEM a partir da construção de vínculos emocionais no Estágio

As narrativas evidenciam que a constituição da IP se organiza tanto pelos conhecimentos e pelas experiências pedagógicas vivenciadas no Estágio, quanto pelos vínculos emocionais construídos entre os licenciandos, seus supervisores e os estudantes. Essa dimensão afetiva aparece de maneira recorrente nas narrativas, revelando que os licenciandos vivenciaram sentimentos de acolhimento, ausência e aprendizagem mútua, que desempenham papel fundamental na forma como o futuro professor se percebe e se projeta na profissão. Conforme defende Kelchtermans (2009), a IP é atravessada por uma “autocompreensão emocional”, que

integra esses sentimentos mobilizados na prática e que influencia tanto as decisões quanto as motivações para ensinar.

Entre os relatos, emerge a percepção de que o supervisor pode atuar como figura de apoio emocional, especialmente quando estabelece relações de confiança, respeito e diálogo com o licenciando. A P7 vai apresentando, em suas narrativas, as ações de seus supervisores e como ela foi se consolidando gradualmente como futura professora de Matemática a partir de suas reflexões frente a essas ações. Nesse processo, as interações vivenciadas passaram a funcionar como disparadoras de questionamentos e ressignificações dos saberes construídos ao longo da sua formação.

No seu excerto (U29P7), a P7 expressa que, em seu primeiro Estágio, a sua supervisora lhe deu abertura para desenvolver atividades variadas, conforme desejasse. É perceptível que isso possibilitou que ela se percebesse capaz, autorizada e legitimada a ocupar o lugar de professora. Além disso, essa abertura revela um momento formativo decisivo para sua constituição profissional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento profissional (Cyrino, 2021), possibilitando mobilizar seus conhecimentos matemáticos, pedagógicos, didáticos e epistemológicos.

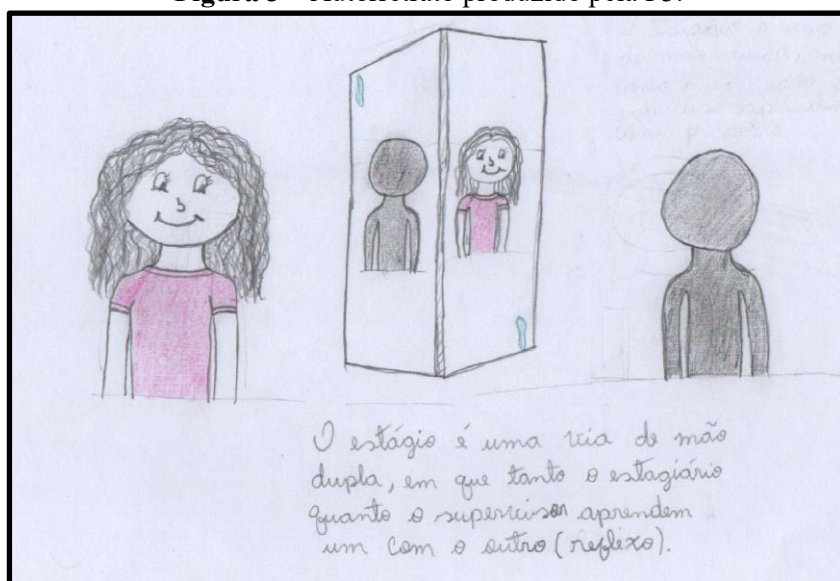
Aí aqui eu já falo, saí de lá com uma mala cheia de aprendizado, porque realmente eu tive muita troca assim com essa supervisora, ela foi um anjo, basicamente, pra começar os estágios, ter ela como a primeira supervisora foi fundamental pra mim. (U30P7)

O excerto apresentado permite inferir que a experiência da P7 configurou-se como um marco relevante em seu processo formativo, evidenciando também a centralidade dos vínculos emocionais no processo de constituição da Identidade Profissional (Rodrigues; Cyrino, 2023). De modo semelhante, a narrativa da P3 evidencia que sua experiência no Estágio também foi marcada por uma relação formativa permeada por trocas significativas com o seu supervisor. Ela evidenciou ainda a percepção de que sua presença contribuía para o desenvolvimento profissional do supervisor.

O autorretrato eu fiz um espelho. Por conta que, no estágio, a gente vê o supervisor meio que uma via de mão dupla, tanto a gente como estagiário vai aprender quanto o professor. No meu primeiro e segundo estágio, isso ficou mais marcante, tanto eu aprendia e eu acho que também o professor aprendeu comigo. (U35P3)

Em seu autorretrato, a P3 apresenta o Estágio Supervisionado e a sua relação com o supervisor a partir de um espelho (Figura 3), onde ela busca expressar a natureza dialógica, dialética e reflexiva dessa experiência formativa. Na imagem, ela aparece refletida diante do supervisor, sugerindo que o Estágio constitui uma via de mão dupla, na qual ambos aprendem um com o outro. Desse modo, o autorretrato revela que, para a licencianda, o supervisor não é apenas alguém que orienta, mas também alguém com quem se aprende, o que reforça o caráter formativo e relacional do Estágio Supervisionado (Pereira; Klüber, 2022).

Figura 3 – Autorretrato produzido pela P3.



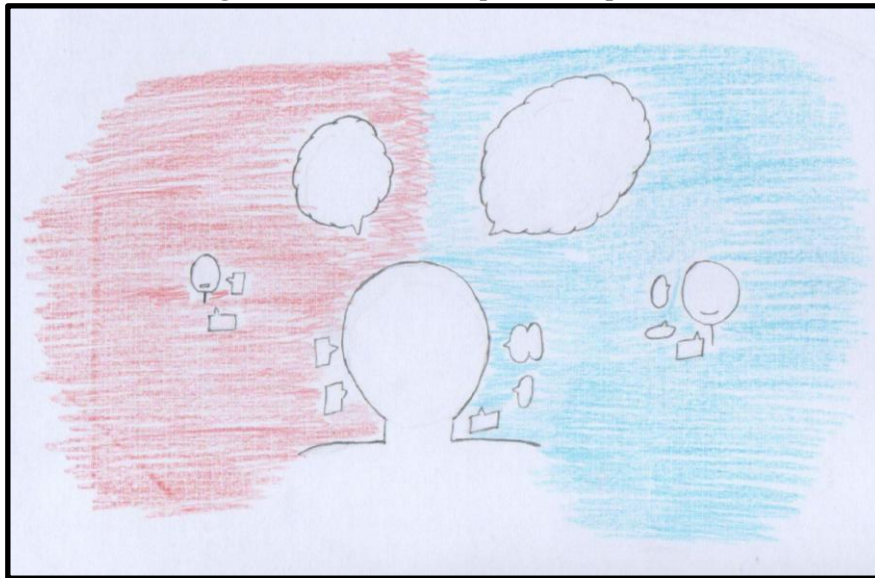
Fonte: Dados da pesquisa.

Desse modo, as experiências da P3, assim como as da P7, revelam que os vínculos emocionais e a qualidade das relações estabelecidas no contexto do Estágio Supervisionado desempenham papel decisivo na produção de sentidos sobre a docência e na consolidação da IP dos (futuros) PEM. Nessa perspectiva, o P2 também explicita como a sua relação com os supervisores lhe possibilitou diferentes formas de participação, reflexão e desenvolvimento profissional ao longo de seus Estágios (Silva, 2019).

Na narrativa do P2, é possível perceber que ele expressa bem os sentimentos de isolamento (no Estágio I) e de liberdade (no Estágio II) a partir da sua relação com os supervisores. No autorretrato produzido (Figura 4), ao representar a distância emocional percebida no Estágio I por meio das figuras reduzidas do supervisor e do balão de pensamento, ele evidencia que a relação pautada apenas em comunicações estritamente pontuais foi limitante. Em contraste, ao abordar sua vivência no Estágio II, ele destaca que, por já conhecer

esse novo supervisor, isso lhe possibilitou uma maior liberdade para propor ideias e desenvolver-se de maneira mais plena.

Figura 4 – Autorretrato produzido pelo P2.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os discursos narrativos revelam também um conjunto de emoções, que atravessam, profundamente, a experiência dos licenciandos diante de situações em que o supervisor se mostra ausente ou pouco envolvido no processo formativo. A P3 e a P6 evidenciaram uma sensação de abandono (U31P3; U32P6), indicando que o supervisor enxergava o estagiário apenas como alguém para substituí-lo, sem a preocupação de acompanhar as atividades desenvolvidas por ele. Esse cenário evidencia a importância de tornar mais explícito ao supervisor qual é o seu papel na formação do estagiário (Silva; Oliveira, 2021).

Em outro excerto (U33P3), a P3 relata a sua impressão de que alguns supervisores parecem não acreditar no futuro profissional do estagiário, exercendo influência acerca da autoestima desse futuro professor (Kelchtermans, 2009), uma vez que ele sente sua Identidade Profissional questionada na relação com o supervisor. Além disso, essas concepções interferem diretamente na perspectiva futura do licenciando, quanto às expectativas que ele tem sobre o seu futuro profissional (Kelchtermans, 2009).

Por conseguinte, no escopo dessa categoria, as narrativas corroboram que os vínculos emocionais estabelecidos no Estágio Supervisionado têm impacto direto na constituição da Identidade Profissional do (futuro) PEM (Cyrino, 2021; Rodrigues; Cyrino, 2023). Seja pelo acolhimento, pela escuta, pela ausência de apoio ou pela sensação de distância, as emoções

vivenciadas pelos licenciandos moldam suas percepções sobre si mesmos, sobre o ensino e sobre o lugar que ocupam na escola. Nessa perspectiva, o supervisor emerge como sujeito que, por meio de sua postura afetiva, contribui para fortalecer, mesmo em situações de vulnerabilidade, o percurso formativo dos licenciandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender o movimento da constituição da Identidade Profissional de licenciandos em Matemática à luz das suas percepções em relação ao papel e à atuação do supervisor de Estágio. A análise desenvolvida ao longo do trabalho evidenciou que o supervisor desempenha um papel decisivo nesse processo, influenciando, de diferentes maneiras, as dimensões que compõem o movimento de (re)construção da IP dos futuros professores de Matemática.

Os resultados mostraram que as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado acionam, nos licenciandos, um conjunto de sentidos, que se articulam diretamente com os domínios da IP de PEM, conforme discutido por Cyrino (2021). Em suas narrativas, os participantes ressaltaram não somente momentos de apoio, diálogo e acolhimento, mas também situações de tensão, intervenção excessiva, ausência de orientação e práticas questionáveis por parte dos supervisores. Esses acontecimentos, conforme apontado nas análises, assumiram caráter formativo e impactaram, diretamente, o modo como os licenciandos se percebem enquanto futuros professores.

As três categorias analíticas, emergentes do percurso metodológico da ATD, evidenciaram diferentes caminhos pelos quais essa influência se materializa. Na primeira, constatou-se que os licenciandos produzem autorreflexões significativas ao confrontarem modelos de docência com os quais se identificam ou dos quais desejam distanciar-se. As práticas observadas, tanto positivas, quanto negativas, atuaram como espelho que leva o licenciando a tomar consciência de seu próprio posicionamento pedagógico, reafirmando ou reconstruindo concepções sobre o ensinar Matemática.

Nessa categoria, evidenciou-se que a constituição da IP está intrinsecamente articulada a processos de autoconhecimento, por meio dos quais os licenciandos mobilizam reflexões sobre diferentes dimensões de si mesmos enquanto futuros professores que ensinarão Matemática. Tais reflexões abrangem os componentes da autoimagem, da autoestima, da motivação para o trabalho, da percepção das tarefas e da perspectiva futura como PEM.

Na segunda categoria, emergem situações marcadas por insegurança, tensão e dúvida, nas quais o licenciando se vê desafiado a agir, adaptar-se e ressignificar suas práticas. Os incidentes críticos vividos, em vez de representarem apenas fragilidade, revelaram-se como oportunidade para a aprendizagem profissional. Nesse âmbito, a vulnerabilidade transforma-se em condição formativa, permitindo ao futuro professor ressignificar suas experiências a partir das situações vivenciadas no Estágio. Dessa forma, aquilo que, inicialmente, se apresentou como obstáculo, converteu-se para os estagiários em um espaço privilegiado de crescimento e (re)construção da IP.

Na terceira categoria, os sentimentos vivenciados configuram-se como elementos que atravessam e estruturam a formação inicial. Fica evidente que a relação com o supervisor influencia, diretamente, a forma como os licenciandos atribuem sentido às suas experiências e, conseqüentemente, como se percebem enquanto (futuros) professores. Nesse sentido, as emoções atuam como mobilizadoras de processos reflexivos, revelando-se como parte constitutiva da IP, mediando a forma como os futuros professores interpretam, significam e incorporam suas vivências no Estágio Supervisionado.

De modo geral, os achados desta pesquisa evidenciam que a formação inicial de professores de Matemática não pode ser compreendida sem considerar a centralidade do Estágio Supervisionado e o lugar privilegiado ocupado pelo supervisor nos processos, que impactam a constituição da Identidade Profissional. É fundamental que o supervisor seja compreendido como co-formador, e que ele próprio reconheça e assuma, conscientemente, esse papel (Silva; Delaia, 2020).

Por fim, destaca-se que esta pesquisa abre caminhos para investigações futuras, especialmente no que se refere à ampliação do olhar sobre a atuação do supervisor de Estágio em diferentes contextos formativos. Além disso, estudos futuros podem explorar os aspectos e elementos da experiência do Estágio Supervisionado sob a ótica do supervisor, quanto às suas relações com o estagiário, que impactam na constituição da sua Identidade Profissional e dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: reifications of proportional reasoning teaching. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 30, n. 54, p. 165-187, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/sTfV4kwdKx3s3TwYKMjM8MQ/?lang=en>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Grupos de estudo e pesquisa e o movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam Matemática e de investigadores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 9, n. 6, p. 01–17, 2018. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/rencima/article/view/2062>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Ações de Formação de Professores de Matemática e o Movimento de Construção de sua Identidade Profissional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/13408>. Acesso em: 12 abr. 2025.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de professores que ensinam matemática: Elementos e ações para a construção de uma proposta para futuras investigações. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fVYbZ8dDXXYCFrSSKGvgdJ/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. O Fenômeno da Descrição na Análise Textual Discursiva: a Descrição Fenomenológica como Desencadeadora do Metatexto. **VIDYA**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 77–91, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/3588>. Acesso em: 25 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

KELCHTERMANS, Geert. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 21, n. 8, p. 995–1006, 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X05000855?via%3Dihub>. Acesso em: 14 out. 2025.

KELCHTERMANS, Geert. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, [S. l.], v. 15, n. 2, 257–272, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600902875332>. Acesso em: 14 out. 2025.

LIMA, Gabriel Gonzaga; SILVA, Ulisses Dias da. Trajetórias de Professoras Supervisoras de Estágio Supervisionado: olhares de si. **Revista Baiana de Educação Matemática**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 01-22, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/21734>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24–35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 25 out. 2025.

NOGUEIRA, Lemerton Matos. **Ser, ver-se e reconhecer-se como um(a) professor(a) que ensina matemática**: entre(tecendo) movimentos da Identidade Profissional em um Grupo de Estudos sobre Educação Probabilística. 2024. 322f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/55588>. Acesso em: 5 abr. 2025.

PAMPLONA, Admur Severino; COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. O papel do professor supervisor no estágio supervisionado. In: Congresso Nacional de Educação, 8., 2022, Maceió. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88851>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PEREIRA, Emanuelli; KLÜBER, Tiago Emanuel. Práticas de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática no Estado do Paraná. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 17, p. 01-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/86912>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de futuros professores de matemática: aspectos do autoconhecimento mobilizados no Vaivém. **Zetetiké**, Campinas, v. 28, p. 01-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8654512>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. A mobilização das emoções, do compromisso moral e do compromisso político como dimensões do movimento de constituição da identidade profissional de futuros professores de Matemática: Estágio Supervisionado. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 13, n. 4, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/3626>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SILVA, Ulisses Dias da. **Influências do estágio supervisionado na visão de professores de matemática recém-egressos do curso de licenciatura**. 2019. 144f. Tese (Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

https://pemat.im.ufrj.br/images/Documentos/tese/2019/DSc_07_Ulisses_Dias_da_Silva.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, Katia Regina; DELAIA, Maria Margarete. Estágio Curricular Supervisionado: Perspectivas dos Licenciandos de um Curso de Matemática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 92–116, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6828>. Acesso em: 30 mai. 2025.

SILVA, Ulisses Dias da; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. Influências do Estágio Supervisionado para Professores de Matemática em Início de Carreira – buscando compreender escolhas e características das escolas-campo. **Revista Baiana de Educação Matemática**, [S. l.], v. 2, n. 01, p. 01-25, 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/baeducmatematica/article/view/10252>. Acesso em: 3 out. 2025.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais. In: SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. (org.). **Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2022.

ZANON, Jéssica Mistura; COUTO, Maria Elizabete Souza. A importância do professor supervisor de Estágio na formação de futuras professoras de Matemática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. 285-306, 2018. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/3472>. Acesso em: 30 mai. 2025.