



AS PESQUISAS SOBRE O ESTÁGIO EM MATEMÁTICA À LUZ DA TEORIA DA HISTÓRICO-CULTURAL

Patrícia Perlin¹

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes²

Formação de Professores que Ensinam Matemática

Resumo:

Ao olharmos para o Estágio Curricular Supervisionado, segundo a ótica da psicologia histórico-cultural, entendemos que a mobilização de conhecimentos teóricos a respeito da Matemática e aqueles relativos ao modo de ensiná-la pressupõe uma atribuição de novos sentidos aos conhecimentos matemáticos da Educação Básica e dos conhecimentos teóricos sobre métodos de ensino. Com o objetivo de conhecer e identificar um modo geral de pesquisa sobre estágio na formação inicial do professor de Matemática, segundo a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, analisamos duas dissertações (SILVA, 2014; BEMME, 2015) e duas teses (CEDRO, 2008; RIBEIRO, 2011) que constituíram espaços formativos que possibilitaram ao futuro professor estar em atividade na perspectiva de Leontiev (1978). Percebemos que, além dos autores apontarem caminhos para pesquisar o estágio na formação do professor de Matemática, também foi possível identificar possibilidades para a organização do ensino dos formadores de professores de modo a mudar a qualidade dos estágios.

Palavras Chaves: Formação de professores de Matemática. Estágio em Matemática. Teoria da Atividade.

Introdução

Ao olharmos para o Estágio Curricular Supervisionado³, segundo a ótica da psicologia histórico-cultural, entendemos que a mobilização de conhecimentos teóricos a respeito da Matemática e aqueles relativos ao modo de ensiná-la pressupõe uma atribuição de novos sentidos aos conhecimentos matemáticos da Educação Básica e dos conhecimentos teóricos relativos aos métodos de ensino em que busca-se, no decorrer do estágio, estabelecer uma relação dialética entre o ensinar e o aprender.

Defendemos que o estágio e as práticas de ensino durante a formação inicial podem proporcionar ao futuro professor estar em atividade na perspectiva de Leontiev (1978). Consideramos atividade aqueles os processos que satisfazem uma

¹ Mestra em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. patricia.perlin@iffarroupilha.edu.br

² Pós-Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. anemari.lopes@gmail.com

³ No decorrer do texto também utilizaremos somente a palavra “estágio” para designar o Estágio Curricular Supervisionado.

necessidade que são “psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (LEONTIEV, 1978, p. 68). Entendemos como atividade principal do professor a atividade de ensino, seu trabalho. Assim, ao colocar-se na posição profissional que ocupará futuramente, o estagiário aprende a ser professor, apropriando-se de modos de organização do ensino, o que pressupõe estar em atividade de aprendizagem da docência. A perspectiva teórica adotada pode nos auxiliar a compreender melhor a atividade de aprendizagem da docência do futuro professor durante o Estágio Curricular Supervisionado, esse trabalho tem como intuito conhecer e identificar um modo geral de pesquisa sobre estágio na formação inicial do professor de Matemática.

As pesquisas sobre Estágio Curricular Supervisionado

Como metodologia de trabalho, localizamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) trabalhos cujo objeto foi o estágio em Matemática na perspectiva teórica histórico-cultural, particularmente da Teoria da Atividade, refinamos a busca àquelas pesquisas cujos sujeitos eram acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática, no contexto do estágio. Os trabalhos localizados foram classificados de acordo com o local de realização do estágio e voltamos nosso olhar para aquelas pesquisas cujo estágio fora realizado em uma escola (Quadro 1). A seguir, descreveremos tais investigações.

Quadro 1

Grau	Ano	IES	Título	Autor
Doutorado	2008	USP	O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural	Wellington de Lima Cedro
	2011	USP	A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade	Flavia Dias Ribeiro
Mestrado	2014	UFG	Estágio supervisionado: planejamento compartilhado como organizador da atividade pedagógica	Maria Marta da Silva
	2015	UFSM	Como entendemos a matemática ensinada nos anos iniciais? Com a palavra os licenciandos em matemática	Luis Sebastião Barbosa Bemme

Fonte: Dados da pesquisa

a) A pesquisa de Cedro

Em sua tese, Cedro (2008), identificou que o conceito de atividade está vinculado diretamente ao conceito de motivo, pois ele origina e dirige a atividade. Diante da ideia de que “o motivo pode conduzir conscientemente à formação de uma determinada ação, se o indivíduo está ciente das circunstâncias em que se encontra e consegue adquirir simultaneamente a consciência do seu objetivo” (idem, p. 17), o autor apresentou questionamentos sobre como surgem os motivos e qual o papel deles na compreensão da formação do professor. Diante disso, buscou investigar o processo de transformação e/ou criação dos motivos na atividade de aprendizagem dos futuros professores durante o desenvolvimento do estágio e, para isso, planejou, organizou e desenvolveu um experimento formativo no decorrer de um ano letivo. Segundo ele, “o experimento formativo é um método de investigação psicológico que permite estudar a essência das relações internas entre os diferentes procedimentos do ensino e o correspondente caráter de desenvolvimento psíquico do indivíduo” (CEDRO, 2008, p. 107).

As unidades de análise foram reveladas por meio de episódios (MOURA, 2000) estruturadas de acordo com o foco do episódio, as ações e os desdobramentos. Interessado em “investigar o movimento qualitativo dos motivos na atividade de ensino” (CEDRO, 2008, p. 114), elegeu cinco categorias analíticas: as concepções dos indivíduos; o compartilhamento das ações; o conhecimento matemático; a atividade pedagógica; e os motivos.

A primeira das categorias iniciou-se por meio da história de vida dos sujeitos, com o objetivo de identificar seus motivos relativos às suas concepções e representações da docência, em particular, antes do experimento formativo. Os dados foram organizados de acordo com a estrutura do sistema de atividades. A segunda explicitou a tomada de consciência dos indivíduos com relação ao desenvolvimento do trabalho compartilhado, implicando um processo cooperativo e colaborativo. Partindo de uma das premissas teóricas da pesquisa que foi o desenvolvimento da compreensão, por parte do indivíduo, da essencialidade do trabalho coletivo, concluiu que o compartilhamento das ações deve fazer parte do processo de formação do professor, pois evidencia a importância de um modo de organização do ensino que beneficia cooperação mútua e a colaboração durante a apropriação dos conhecimentos científicos.

A terceira categoria apresentou as relações estabelecidas pelos sujeitos entre o conhecimento matemático e o seu ensino e aprendizagem, destacando as mudanças qualitativas das suas concepções e percepções e as reestruturações de seus respectivos conteúdos na direção que aponta para o desenvolvimento do conhecimento científico. Ao organizarem seu ensino, os acadêmicos perceberam a insuficiência dos seus conhecimentos sobre o ensino. Muitas vezes, as situações conflituosas exigiram dos sujeitos mais do que as experiências vivenciadas por eles como estudantes, pois estas não proporcionaram a reflexão e a tomada de consciência das ações. Essas experiências, segundo o autor, foram “incapazes de propiciar ao professor a possibilidade de organizar com eficiência a sua atividade docente” (CEDRO 2008, p. 157).

A quarta categoria, mostrou como os elementos que compõem a atividade pedagógica dos sujeitos da pesquisa se encontram em um processo de estruturação. O autor evidenciou durante o estágio ocorre para os acadêmicos uma primeira inversão de valores: passam de estudantes para professores, porém esta situação não compreende apenas uma troca de papéis, mas surge também a mudança de postura e a tensão entre o que idealizaram e a prática real. Por meio dos confrontos que os futuros professores enfrentam, o autor demonstrou que eles entraram em um movimento de apreensão de um novo sentido para a organização do ensino.

A quinta categoria referiu-se ao movimento dos motivos na atividade do professor, assinalando indícios que revelam a transformação e/ou criação dos motivos vinculados à atividade dos sujeitos. A ênfase deu-se aos elementos que indicam como as mudanças qualitativas na atividade dos estagiários permitiram a modificação de alguns e o surgimento de novos motivos. Ao analisar a ação de solicitar que os estagiários explicassem suas ideias sobre as formas de organizar o ensino, objetivando a resignificação da atividade dos estagiários, Cedro (2008, p.197) percebe, como desdobramento, a transformação do motivo inicial da atividade deles, pois o que era visto pelos acadêmicos como dificuldades no início do estágio, não se tornaram fatores para a perda da motivação, pelo contrário possibilitaram a apropriação de novos conhecimentos.

b) A pesquisa de Ribeiro

A tese de Ribeiro (2011) teve como objetivo investigar a apropriação dos elementos constitutivos de um modo geral de organização do ensino por futuros professores de Matemática nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio. Para ela, as disciplinas devem possuir uma proposta que possibilite aos futuros professores aproximarem-se de um modo de organizar o ensino de maneira a constituírem a sua práxis educativa, “pois o sujeito vai se formando professor no movimento da atividade teórica e da atividade prática, por meio do qual a teoria vai iluminando a prática e a prática fundamentando a teoria, rumo à constituição do pensamento teórico do professor sobre a docência” (RIBEIRO, 2011, p. 28). A autora visou explicitar indicadores de um movimento formativo na direção da práxis docente e identificar elementos norteadores para a organização do ensino pelos formadores de professores, pois, segundo ela, o que faz com que o futuro professor compreenda o seu trabalho docente é o modo como ele se insere na atividade de ensino.

Ribeiro (2011) não pretendeu realizar uma proposição de um modo de organização do ensino, mas revelar elementos que podem nortear a organização do ensino pelos formadores de professores de Matemática no sentido de buscar superar a ideia de formação do professor centrada exclusivamente no processo reflexivo e subsidiar uma compreensão mais aprofundada a respeito da reflexão. Para isso, utilizou os elementos da formação do pensamento teórico: reflexão, análise e planificação das ações. Estendendo esses elementos ao contexto da formação do pensamento teórico sobre a organização do ensino dos futuros professores, ela pressupôs que ao figurarem como elementos constitutivos da formação docente podem estar ligados ao conceito de práxis. Nesse sentido, buscou indicadores de um processo de formação de professores na Prática de Ensino e no Estágio que favoreçam a formação do pensamento teórico do futuro professor de Matemática, para a constituição da sua práxis fundamentada na THC e na TA, cujos aportes se apresentam como um caminho efetivo de organização do ensino para a atividade docente do professor em formação. (RIBEIRO, 2011, p. 63)

O estudo foi realizado com seis acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática de uma IES, matriculados em disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio, utilizando como instrumentos de coleta de dados um diário comentado das observações, registros em áudio de debates e seminários e documentos escritos. A análise dos dados se deu por meio de isolados utilizados, nas palavras da autora, “enquanto método e instrumento para o tratamento dos dados da pesquisa, na qual

se colocam um conjunto de fatos, componentes de uma teia de elementos interdependentes” (RIBEIRO, 2011, p. 83).

Para a organização e discussão dos dados da sua pesquisa, a autora utilizou episódios constituídos por cenas compostas por registros orais ou escritos de situações de aula em que os estagiários foram colocados diante de situações desencadeadoras de processos de: reflexão, análise e planificação das ações. O primeiro isolado foi organizado a partir de episódios que revelaram indícios de como o movimento reflexivo acerca da organização do ensino e da compreensão do sentido de ensinar e aprender pode conduzir a novas apropriações para a aprendizagem da docência, rumo constituição de um modo geral de organização do ensino manifestada na importância do planejamento e da necessidade da compreensão conceitual da aprendizagem da Matemática pelos futuros professores (RIBEIRO, 2011).

O isolado analítico foi constituído por episódios que denotaram a identificação e compreensão, por parte dos acadêmicos, de elementos pertencentes a um modo geral de ações na organização do ensino, para além da reflexão ou da tomada de consciência sobre as ações de ensino. Os episódios basicamente dizem respeito à atividade de ensino que envolvia a elaboração de um problema a partir de uma sentença Matemática e à discussão sobre a resolução de problemas como metodologia para o ensino. No planejamento dos futuros professores foi possível perceber novos elementos sendo incorporados à organização do ensino rumo a seu objeto, o ensino. Eles ao compreenderem os significados dos princípios teóricos da Atividade começaram a desenvolver suas atividades de ensino baseadas nesses pressupostos, atribuindo novas aquisições no desenvolvimento do pensamento teórico para a docência, como a compreensão da atividade coletiva como passagem para a atividade individual.

O terceiro isolado, a planificação das ações, correspondeu a situações em que os sujeitos evidenciaram elementos da apropriação do modo geral de organização do ensino no desenvolvimento da sua prática de ensino. A autora enfatizou que no desenvolvimento das ações de estágio como, por exemplo, quando o estudante se vê pela primeira vez diante de uma situação real de ensino, enquanto professor, e enfrenta a dificuldade de organizar as suas ações, muitas vezes sua concepção de que para ensinar basta ter domínio do conteúdo matemático deixa de dar conta da situação de dificuldade enfrentada. Deste modo, quando no processo

formativo são poucas ou não existam situações em que o aluno, além de refletir e analisar possa retomar as suas ações, corre-se o risco de que o futuro professor não seja levado a um processo de apropriação da organização do ensino.

Com base na análise dos isolados, Ribeiro (2011) elenca diversos aspectos que devem ser considerados ao se elaborar uma proposta para uma atividade de ensino voltada à prática de ensino tal como o estágio. Assim como Cedro (2008), a autora delinea caminhos que podem ser considerados pelos professores formadores de professores de Matemática que trabalham com a disciplina de estágio. Ela ainda destaca a necessidade do acompanhamento do professor formador e do professor supervisor de estágio ao estudante, pois estes sendo mais experientes podem orientá-los na busca de soluções das situações problemáticas enfrentadas.

c) A pesquisa de Silva

Na sua dissertação, Silva (2014) desenvolveu uma pesquisa em que destaca “o estágio supervisionado como possibilidade de relação de uma mobilização de estratégias capazes de fomentar um processo de aprendizagem da docência” (SILVA, 2014, p. 57). Tendo por base a importância do planejamento e das atividades formativas compartilhadas na formação do professor, elencou conceitos e categorias visando colaborar para maior apreensão da especificidade e função das ações pedagógicas na atualidade e para o esclarecimento de propostas formativas que se movimentem na direção de uma proposta teórico-metodológica fundamentada na THC.

O experimento formativo desenvolvido na pesquisa foi dividido em cinco etapas: contribuições teóricas; desenvolvimento de CAEPI (Conjuntos de atividades de Ensino Planejadas Intencionalmente) elaborado pela pesquisadora; elaboração dos CAEPI pelos futuros professores; reelaboração dos CAEPI; e socialização das situações vivenciadas. Este tinha como proposta colocar “os futuros professores em atividades de ensino permeadas por uma organização compartilhada do planejamento realizado no estágio” (SILVA, 2014, p. 106).

Os dados oriundos da investigação deram origem a três unidades analíticas, quais sejam: a assunção do compartilhamento como elemento gerador do desenvolvimento de ações mentais individuais; o planejamento como meio de

satisfação da necessidade de organizar o ensino de Matemática; e Estágio Supervisionado: um dos espaços de constituição da práxis docente.

A primeira unidade de análise buscou a “compreensão do aprender a ensinar em um universo de compartilhamento total das ações” (SILVA, 2014, p. 129) em que o compartilhamento é o elemento capaz de dar vida ao processo de formação de ações mentais dos sujeitos no sentido das relações estabelecidas por Vigotski, do intersicológico para o intrapsicológico. A autora demonstrou que as ações de elaboração e reelaboração dos CAEPI que seriam desenvolvidos na escola somente passaram a ser entendidas como atividade compartilhada quando os futuros professores deixaram de agir de forma individual para pensar e se organizar de forma coletiva e que, a partir dessas situações coletivas.

A segunda unidade visou compreender a apreensão do planejamento pelos sujeitos como o próprio organizador do ensino de Matemática na realidade à qual possuíam. A autora destacou o planejamento como organizador do ensino de Matemática e da aprendizagem da docência dos futuros professores. Já a terceira unidade analítica demonstrou que o estágio não pode ser resumido a um espaço de treinamento de técnicas e métodos, mas um ambiente que ocorra a articulação do processo formativo propiciando rupturas necessárias nos pré-conceitos que os futuros professores carregam ao ingressar no curso de licenciatura.

No decorrer do desenvolvimento do experimento formativo e, conseqüentemente, dos conjuntos de atividades de ensino na escola, os acadêmicos confrontavam suas ações cotidianas com as produções teóricas a eles ofertadas coletivamente e que foram se tornando produções teóricas individuais. Como resultado passaram a rever as relações prático-teóricas às quais tinham compartilhado e, a partir desses fatos, produziram novas percepções acerca da teoria e da prática de ensinar. (SILVA, 2014, p. 177). Os resultados obtidos levaram à necessidade de uma organização da aprendizagem da docência que consinta a presença do planejamento coletivo de atividades de ensino, que: permita a reflexão das ações realizadas; viabilize a superação da alienação do processo formativo; possibilite a criação de um espaço de produção do conhecimento. Outro achado importante da pesquisa refere-se a importância de que o desenvolvimento das ações mentais individuais dos futuros professores parta sempre do aspecto coletivo.

d) A pesquisa de Bemme

Embora o objetivo da pesquisa de Bemme (2015) tenha sido diferente das demais analisadas neste trabalho, pois não tinha como pretensão analisar especificamente o estágio, ele nos apresenta um modo de organização a partir de uma formação concomitante à disciplina de estágio que pode ampliar as contribuições a respeito da organização do ensino dos formadores de professores. Com o objetivo de investigar o modo como os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática em estágio compreendem a Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa foi realizada com sete acadêmicos. Foram realizados cinco encontros intercalados com atividades individuais de leitura, visando o estudo do conceito de número, o Sistema de Numeração Decimal, as operações matemáticas fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão), medidas e frações. (BEMME, 2015, p. 73).

A partir de um questionário e das gravações dos encontros, o autor constituiu episódios que deram origem a quatro unidades de análise: a Matemática como instrumento de humanização que surge da necessidade humana; o controle da variação das quantidades como necessidade que leva ao conceito de número; os sistemas de numeração como organização de contagem de grandes quantidades e suas operações; e o discreto e o contínuo que se encontram nas medidas.

Na primeira unidade analítica, Bemme (2015, p. 137) percebeu que a relação que os futuros professores estabeleceram entre o processo lógico-histórico da constituição do conhecimento matemático e o seu ensino evidenciou-se na discussão sobre o papel que a Matemática possui no processo de humanização e o modo como ela contribuiu para a formação social dos sujeitos. O autor demonstrou que o momento em que os estudantes estão em estágio pode ser aquele em que eles tomem consciência do papel que a aprendizagem da Matemática assume enquanto possibilidade de formação humana.

A segunda unidade buscou enfatizar as reflexões desencadeadas pelos futuros professores em relação ao surgimento do conceito de número e o modo como ele foi sendo configurado ao longo do tempo. A ênfase dessa análise referiu-se à importância da reflexão sobre o modo de ensinar Matemática pelo futuro professor, pois a maneira como alunos aprendem no início da escolarização deixa marcas no decorrer da vida escolar dela, nas palavras do autor, “essa discussão contribui para que ele possa refletir sobre os conhecimentos que possui, além de permitir que compreenda a importância e a complexidade que o professor dos anos

iniciais enfrenta, ao pensar em estratégias para o ensino da Matemática” (BEMME, 2015, p. 146).

Na terceira unidade de análise foi apresentada uma discussão acerca do jogo como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Ao trabalharem um jogo voltado ao ensino do SND nos anos iniciais, os futuros professores demonstraram perceber que esse modo de ensinar Matemática, empregado no início da alfabetização, possibilitou que eles vivenciassem atividades de ensino diferenciadas.

Na última unidade, o autor concluiu que o futuro professor de Matemática precisa vivenciar possibilidades distintas de organização do ensino que visam à aprendizagem do aluno e enfatizou ainda que “essa ação é importante, pois permite que ele possa fazer relações entre os diferentes conhecimentos, além de possibilitar que conheça modos diferentes de ensinar a partir dos anos iniciais do ensino fundamental” (BEMME, 2015, p. 155)

A pesquisa evidenciou que a formação proposta pelo pesquisador possibilitou que os acadêmicos atribuíssem novos sentidos com relação à Matemática Superior e a Matemática ensinada na escola no que se refere à organização do ensino, também apontou a existência de uma fragilidade na formação inicial inerente às disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática, pois percebeu não haver unidade entre as disciplinas pedagógicas e as de cunho específico com a prática docente vivenciada no estágio.

Considerações finais

Após discorrermos sobre as pesquisas, podemos identificar que elas apontam na direção de que os professores formadores devem conduzir sua atividade de ensino de modo a propiciar que seus alunos, futuros professores, estejam em atividade ao desenvolverem seu estágio através da escolha intencional de instrumentos. “Colocar o sujeito em atividade deve ser condição norteadora para a organização do ensino nas disciplinas de práticas de ensino e estágio”. (RIBEIRO, 2011, p. 158).

Diante do objetivo de buscar um modo geral de pesquisa sobre o papel do estágio na formação inicial do professor de Matemática, tomamos por base quatro investigações (CEDRO, 2008; RIBEIRO, 2011; SILVA, 2014; BEMME, 2015) e, a

partir dos seus apontamentos é possível pensar em uma proposta de organização do estágio no sentido de vislumbrá-lo enquanto espaço em que o futuro professor possa apropriar-se de um modo geral de organização do ensino de Matemática.

Diante organização das investigações visando à constituição, por parte do professor formador, de espaços formativos que possibilitassem ao estagiário estar em atividade, os autores apontam elementos que se constituíram em caminhos para pesquisar o estágio na formação do professor de Matemática, destacamos:

- propiciar que os futuros professores estejam em atividade, tanto de ensino quanto de aprendizagem da docência no sentido da constituição da sua práxis educativa futura;
- realizar ações, operações e seleção de instrumentos buscando a aproximação entre o professor formador e o professor supervisor da escola de estágio que possibilitem também acompanhar o movimento de mudança de motivos dos acadêmicos;
- possibilitar que o futuro professor se aproprie do pensamento teórico sobre a docência e apreenda os nexos conceituais relativos à docência;
- possibilitar ao futuro professor o acesso ao conhecimento da Matemática ensinada nos diferentes níveis da Educação Básica, [re]significando-a;
- realizar ações formativas, a partir da premissa que o sujeito aprende do social para o individual, que possibilitem a crítica e reflexão sobre a organização do ensino de Matemática e o trabalho do professor, buscando que os acadêmicos estejam sempre compartilhando suas ações e identificando a importância do coletivo na apreensão dos sentidos relativos à docência em Matemática.

Finalizando, ressaltamos que os apontamentos que trazemos, a partir das pesquisas elencadas, sinalizam modos de encaminhar investigações que podem ser desenvolvidas numa perspectiva que não seja somente de identificar elementos, mas também de propiciar possibilidades para a organização do ensino dos formadores de professores de modo a mudar a qualidade dos estágios.

Referências

BEMME, L. S. B. **Como entendemos a matemática ensinada nos anos iniciais? Com a palavra os licenciandos em Matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015. 183f.

CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2008. 242f.

LEOTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MOURA, M. O. de. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública.** (Tese de Livre Docência/ FEUSP). Universidade de São Paulo, 2000.

RIBEIRO, Flávia Dias. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: Contribuições da teoria da atividade.** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2011. 196f.

SILVA, M. M. **Estágio Supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade docente.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, 2014. 246f.