

## Notas para observar: produções de um estágio curricular supervisionado com uma matemática

DOI: <https://doi.org/10.33871/rpem.2025.14.35.10429>

Gilberto Silva dos Santos<sup>1</sup>  
Virgínia Crivellaro Sanchotene<sup>2</sup>  
Gabriele Granada Veleda<sup>3</sup>  
Daiany Cristiny Ramos<sup>4</sup>

**Resumo:** O objetivo do trabalho consiste em discutir o período de coparticipação das acadêmicas e acadêmicos do curso de licenciatura em matemática de uma universidade brasileira. A partir de notas de aula que perspectivam problematizar as observações em disciplinas de estágio curricular supervisionado, questiona-se: o que e como olhar para a escola? Com estudos oriundos das discussões pertencentes à educação matemática, ao estágio e às filosofias pós-estruturalistas, elabora-se um campo de forças teórico-analítico capaz de variar os julgamentos escolares para pensar o que pode uma aula de matemática quando um estágio curricular supervisionado destaca suas potencialidades ao focar na produção de um material didático-reflexivo (as notas para observar). Acredita-se que tais notas possam contribuir com outras universidades e professoras e professores que, como nós, almejam olhar para a escola no exercício de (re)aprender a estar com ela.

**Palavras-chave:** Estágio curricular supervisionado. Coparticipação. Aula de matemática. Educação básica.

## Notes to observe: productions from a supervised curricular internship with a mathematics

**Abstract:** The objective of this work is to discuss the period of co-participation of undergraduate students in mathematics at a Brazilian university. Based on lecture notes that aim to problematize observations in supervised curricular internship courses, the question arises: what and how should we look at the school? With studies stemming from discussions within mathematics education, internships, and post-structuralist philosophies, a theoretical-analytical field of forces is developed that can vary school judgments to consider what a mathematics class can achieve when a supervised curricular internship highlights its potential by focusing on the production of reflective teaching material (notes for observation). It is believed that such notes can contribute to other universities and professors who, like us, aspire to look at the school in the exercise of (re)learning how to be with it.

**Keywords:** Supervised curricular internship. Co-participation. Mathematics class. Basic education.

### 1 Antes das notas e do sinal escolar ou sobre um iniciar...

Nossas escritas colocam em destaque um estágio curricular supervisionado, pertencente

<sup>1</sup> Doutor em Educação em Ciências, UNESPAR, *Campus* de União da Vitória. E-mail: [gilberto.santos@ies.unespar.edu.br](mailto:gilberto.santos@ies.unespar.edu.br) - OCID: <https://orcid.org/0000-0003-4616-9891>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Prefeitura Municipal de Porto Alegre. E-mail: [prof.virginia.mat@gmail.com](mailto:prof.virginia.mat@gmail.com) - OCID: <https://orcid.org/0000-0001-7083-0622>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação, UNESPAR, *Campus* de União da Vitória. E-mail: [gabriele.granada@unespar.edu.br](mailto:gabriele.granada@unespar.edu.br) - OCID: <https://orcid.org/0000-0001-6350-7835>.

<sup>4</sup> Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UNESPAR, *Campus* de União da Vitória. E-mail: [daiany.ramos@ies.unespar.edu.br](mailto:daiany.ramos@ies.unespar.edu.br) - OCID: <https://orcid.org/0000-0002-0584-956X>.

à licenciatura em matemática de uma universidade brasileira. A partir de notas<sup>5</sup> (escritas pelas autoras e autor do texto) que preparam as acadêmicas e os acadêmicos para observar uma escola e uma turma em aulas de matemática, questionamos: o que e como olhar para a escola? Como falar e escrever sobre uma escola sem produzir juízos valorativos? Como desenvolver um olhar para pensar uma matemática com uma escola, com estudantes, com espaços, avaliações, orientadoras e orientadores e supervisoras e supervisores de estágio?

No exercício de pensar o que estamos desenvolvendo (Larrosa, 2018), o estudo presente produz campos de forças e disputa sentidos e significados com a literatura em educação matemática. Ao caminhar com Nietzsche (2018) e Foucault (2012, 2014), mas – igualmente – com Pimenta e Lima (2017), Lopez, Traldi, Ferreira (2015), Proença (2017), Pimenta (2012), diferimos o olhar. Em resumo, lançamos outras perguntas no campo do possível. Ou seja, daquilo que pode uma aula de matemática e um estágio curricular supervisionado quando estamos inseridos em um chão de giz. Esse território escolar que tanto tem a nos dizer, pode variar perspectivas no âmbito de pensar e dizer acerca do que uma aula de matemática pode se tornar.

Para isso, o olhar não pode estar pronto. É possível construir esse território de passagem denominado *estágio* junto a um possível ainda inacabado? Junto às dúvidas que impulsionam a docência? Trata-se de um exercício<sup>6</sup>, enquanto orientadores e orientadoras de estágio curricular supervisionado, de modo a construir um observar-e-orientar que compartilhe as experiências prévias de quem já estagiou e atuou como professor ou professora na Escola Básica, a fim de que experiências sejam terreno fértil e não certezas prontas. Este texto, portanto, foi elaborado a partir do desejo de orientar os e as estudantes de graduação na sensibilização de um modo de ver - uma maneira menos dura, menos estanque, menos pronta (menos estrutural). Com esse desejo, elaboraram-se as perguntas que são apresentadas no final dessa escrita. A questão primeira, basilar, irrompeu da seguinte maneira: o que importa olhar na escola no período de coparticipação do estágio? Não há uma resposta certa para essa pergunta, muito menos uma única resposta. E de alguma maneira deseja-se auxiliar esse licenciando e essa licencianda a ver

---

<sup>5</sup> A palavra *nota* foi escolhida porque compreendemos que notar e anotar são exercícios próprios da docência: tratam-se das ações de observar e estar atento e de registrar e marcar. Ainda, notar consiste em jogar luz em algo, percebendo-o, mas, ainda assim, não de maneira definitiva, colocando em seu sentido a marca do tempo presente. Este tempo, do aqui e agora, perdura na anotação, que tampouco se deseja alheia ao que se modifica. Anotar não consiste em edificar em palavras, mas, antes, dar consistência. Anotar é o contrário de apagar e não o sinônimo de perpetuar. É interessante que o valor que damos a essa palavra se destaque em uma nota de rodapé, lugar tantas vezes menosprezado.

<sup>6</sup> A palavra exercício é usada nesse texto no sentido de ação, de prática, indicando movimento e, portanto, energia. Trata-se de um fazimento, uma elaboração que exige abraçar as disjunções entre o que se sabe e o que se deseja entender. Está intimamente ligada a um processo, do latim *procedere*, que guarda em si o sentido de ação.

cada vez mais, a variar esse olhar, a notar e a anotar (perceber, atentar e registrar) questões mais ou menos comuns - e outras tantas singulares - para discussões futuras.

Assim, as questões que movimentaram essa escrita surgiram como uma tentativa de orientar sem direcionar, numa atitude propositiva que deseja construir um olhar com-partilhado, um olhar de partilha entre quem vê o já visto (e que sempre se renova, num eterno retorno nietzscheano, cujo centro é a variação) e quem vê, deste ponto de vista de professor ou professora, pelas primeiras vezes. Deseja-se um *compor junto* a partir do qual a orientação de estágio não tenha como ponto de partida um lugar já viciado de experiências precedentes do orientador ou da orientadora, tampouco do professor ou da professora regente da turma, mas que ao mesmo tempo dê o valor, em justa medida, a essa bagagem que ambos carregam, no exercício de raspagem e reescrita do que se sabe e do que se produz nesse lugar chamado escola. Essa justa medida possivelmente não seja alcançada, mas essa escrita é proposta como esse exercício mesmo que é pensar, elaborar, digerir (como nos ensina Nietzsche), especialmente a partir das notas de orientador-e-orientadoras que pesquisam os efeitos do estágio curricular supervisionado na constituição das docências.

## **2 Notas em estágio curricular supervisionado: o que olhar?**

O presente texto se inscreve em um ponto nevrálgico da formação de uma licencianda e de um licenciando em matemática: o momento da observação de estágio ou a coparticipação. Entendemos o estágio de observação ou coparticipação como sinônimos e por questões de escrita, passaremos a denominá-lo de estágio de coparticipação.

Para as e os estudantes do terceiro ano do curso de licenciatura em matemática, o período de coparticipação implica na constituição de um sensibilizar-se com as questões escolares. Ponto de inflexão entre universidade e escola, as horas de estudos são impulso para ações futuras no âmbito da produção dos planos de aula, bem como do estágio de regência.

Pimenta e Lima (2017, p. 50), afirmam que o estágio curricular “como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores” proporciona aprendizagens em relação ao espaço das aulas de matemática, dos sujeitos que habitam uma aula e dos atravessamentos que proporcionam formas de olhar e pensar aprendizagens na Educação Básica. Tempo fértil para discutir e variar a perspectiva em torno de tornar-se professora e professor ao ocupar o lugar de licencianda e licenciando.

Por sua vez, Souza e Ferreira (2018, p. 128) destacam que o estágio de observação tem se limitado ao campo da análise. Para deslocar tal limite do observar em detrimento de um refletir e elaborar maneiras de pensar e discutir o que pode uma escola e o estágio curricular supervisionado em matemática, propomos notas para ampliar as formas de ver e se relacionar com a escola, com aulas de matemática, com estudantes, com professores e professoras e diretores e diretoras e demais integrantes do universo escolar em que se encontram nossas licenciandas e licenciandos.

Outras pesquisas apontam que:

[...]em algumas situações de estágio de observação, os estagiários representam “ameaça” ao professor regente, que se sente avaliado em sua prática. É como se o conhecimento acadêmico disputasse o lugar de excelência de ensino com os saberes do professor. Os estágios, muitas vezes, acabam por promover o sentido oposto à ideia de complementaridade entre as formações do professor (Fanuzzi, 2023, p. 122).

Ao experimentar o que pode<sup>7</sup> uma escola, uma aula de matemática e todos os sujeitos que adentram aos espaços das aulas de matemática, variações são possíveis no escopo de um estágio enquanto componente curricular que questiona e coloca em movimento o que professoras e professores desenvolvem em suas aulas. Terreno propício para tensionar metodologias, atividades, materiais, propostas e tendências ao pensar com aquelas e aqueles que ocupam uma aula de matemática.

Não se trata de produzir uma espécie de juízo valorativo ao procurar o certo e o errado em aulas de observação de estágio. Mas de olhar com outras lentes para o que faz e o que produz uma escola. Faz-se importante destacar o que torna uma escola uma escola. Entre gritos, sinais, pó de giz, aulas de matemática, intervalos, corredores, salas de professoras e professores, acreditamos que as licenciandas e os licenciandos vivenciam as dores e as alegrias de uma escola pública, em suas intersecções com o componente curricular de estágio.

Como desafio, apresentamos notas para variar as perspectivas em torno da ação de observar. Estar com uma escola pública exige de nós, professores universitários e professoras universitárias que orientam estágio de licenciandos e licenciandas, mas também dos supervisores e das supervisoras da escola, um trabalho de sensibilidade e conscientização. Há uma função bastante específica de quem orienta o estágio de fazer circular o que se atualiza na

---

<sup>7</sup> Quando questionamos o que pode uma escola, nos aproximamos da vontade de potência com Nietzsche. Especificamente, a partir das relações de forças que implicam em um “pode” afirmativo. A força *pode* e a vontade de potência *quer* (Marton, 1993). No imbricamento das forças, a vontade de potência constituída por um campo de forças, coloca uma afirmação ao limite, o que aproxima, por sua vez, as metamorfoses apresentadas por Nietzsche (camelo, leão e a criança). Nesse percurso de afirmar, a metamorfose adquire seu sorriso afirmador: a criança com seu tempo presente, vivendo a potência afirmadora (Nietzsche, 2018).

universidade acerca do aprender e do ensinar, dos currículos, das pesquisas científicas no âmbito da educação e de aprender com o que se desenvolve na escola. Estágio é ponto (e tempo) de encontro e invenção. Não tratamos de dizer o que funciona ou não em uma escola pública, mas de produzir brechas para pensar o que pode uma aula de matemática que afirma o chão da escola como locus de variação das docências, por meio de “processos de reflexão e de pesquisa por parte dos licenciandos” (Proença, 2011, p. 88).

Não pretendemos estudar, pensar ou classificar um perfil profissional ou o papel da professora e do professor da Educação Básica. Embora seja importante problematizar perfis estanques, entendendo que um papel pressupõe uma identidade que arrasta uma essência, não é disso que se trata essa escrita. Não acreditamos em um verdadeiro estilo ou modo de ser professora e professor de matemática, mesmo com um emaranhado de discursos legitimando saberes e poderes acerca do que seja uma professora e um professor. Para esse exercício de problematizar a discursividade, partimos dos estudos foucaultianos para dizer e afirmar que o discurso constitui o objeto do qual fala (Foucault, 2014).

Estamos atentos a uma vontade de verdade e aos discursos que constituem os saberes verdadeiros, pois aprendemos com Foucault e com suas pesquisas que

[...] é preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isso que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc. [...] (Foucault, 2012, p. 43).

Os discursos em torno de assujeitamentos às verdades produzem efeitos identitários, ao desenhar o papel de uma professora e um professor. A discussão educacional passa a orbitar e controlar formas de ser professora e professor. Com características fixas, as educadoras e os educadores matemáticos ocupam um lugar específico e essencialista ao assumir posições discursivas em prol de um uma boa aula, um bom ou uma boa docente.

Buscamos, com o presente texto, romper com paradigmas acerca do estágio curricular supervisionado no campo da educação matemática. Com Foucault aprendemos a questionar o que é um bom professor? O que é uma boa aula? O que é uma aula de matemática? Compreendendo que as questões acima são simplistas, essencialistas e não colaboram para a subjetivação docente. Não procuramos notas e respostas, mas cavamos outros terrenos para pensar o que pode uma aula e uma educadora e um educador matemático em formação ao integrar um estágio curricular supervisionado. O movimento teórico-analítico de apresentar pontos de interrogação em territórios que privilegiam os pontos finais, convergem para uma perspectiva pós-estruturalista.

Aprendemos com Silva (2003, 2014) e com Nietzsche (2018) e com Foucault (2012, 2014), entre outros, a importância do pensamento estrutural. É com ele que identidades emergem e maneiras de pensar e compreender são possíveis. No entanto, à medida que as formas fixas se apresentam (por exemplo, o professor de matemática), há uma construção teórica de seus sentidos. O que o pensamento pós-estruturalista movimenta não está na ordem do certo e do errado, mas no terreno da perspectiva (aquela que aprendemos com Nietzsche): se com a estrutura temos os sentidos do que é ser professor de matemática, com o pensamento pós-estruturalista, temos a variação das questões. O pensamento se desloca do artigo definido “o” professor de matemática para “um” professor de matemática e assim, podemos produzir uma coleção de perguntas (Zanella, 2013).

E nesse campo de disputa do que seja um professor de matemática, tensionamos a rigidez da identidade em prol de uma variação de possíveis. Ali onde existe o artigo que define, que captura e que produz uma única maneira de dizer acerca do que seja um professor de matemática, variamos os sentidos para pensar modos e maneiras de se constituir professor de matemática. Por que este professor de matemática e não outro? Por que esta maneira de ser professor de matemática e não outra?

A partir da leitura de pesquisadoras como Pimenta e Lima, temos que a professora “e o professor que queremos formar é o profissional crítico-reflexivo, pesquisador de suas práticas docente e da prática que ocorre nas escolas” (Pimenta, Lima, 2017, p. 39). Embora não esteja no escopo do artigo discutir uma prática a partir do referencial marxista, tendemos a interrogar: como tornar o estágio curricular supervisionado e as licenciandas e licenciandos, pesquisadores de suas aulas? Como olhar para a escola e para as aulas de matemática como campo de pesquisa e de pensar sobre aquilo que constitui nossas relações e nossas docências?

No percurso de pensar uma docência não enquanto um ato profissional (Brasil, 2018), mas enquanto composições, conceitos e relações entre forças que atravessam o que acontece em aulas de matemática<sup>8</sup>, propomos a produção de um material didático-reflexivo para olhar e pensar o que fazemos com a Escola Básica e com o espaço em potencial do estágio curricular supervisionado. Ao problematizar discursividades acerca do que seja uma professora e um professor, lançamos notas para acadêmicas e acadêmicos observarem o que a escola tem feito e seus efeitos em nós, ao afirmarmos uma docência como relação e incidência de forças que orbitam as feições escolares.

Assim, passamos a escrever a produção das notas para observar aulas de matemática, a

---

<sup>8</sup> Para uma discussão sobre as docências enquanto relação e conceito, consultar Santos (2021).



escola e o que temos feito de nós, educadoras e educadores matemáticos, quando questionamos os rótulos e as caixas que insistem em nos colocar. Se o estágio curricular supervisionado é um espaço para aprender, discutir e discorrer acerca do que uma aula pode produzir, o tempo do observar precisa estar vinculado com relações menos valorativas ao aproximar nossas lentes dos potenciais de uma escola e de uma educação.

### **3 Está quase na hora de tocar o sinal ou sobre as notas de uma coparticipação...**

As autoras e o autor do trabalho vivenciam escolas e universidades. Ao estar entre acadêmicas e acadêmicos de um curso de licenciatura em matemática de uma instituição estadual do Sul do País, entre professoras e professores da Educação Básica que ensinam matemática, entre documentos oficiais, normativas, resoluções, ementas, planos de aulas, pó de giz ou tinta de caneta, há uma repetição. Um drama, tal como aprendemos com Corazza (2017), que (re)afirma algumas questões: como discutir com as licenciandas e os licenciandos em matemática a olhar para uma escola? Como preparar lentes ou amenizar incertezas acerca do que uma escola e uma aula de matemática podem produzir? Como deslocar a perspectiva que insiste em *pré-julgar* uma Educação Básica para dizer o que ela poderia fazer?

A partir de nossas angústias e do nosso estar com uma Educação Básica, decidimos variar os sentidos e os significados no período de (re)conhecer uma escola: o estágio de coparticipação. Nosso curso é organizado da seguinte forma: as acadêmicas e os acadêmicos realizam dois estágios curriculares supervisionados como componente curricular. Ao longo do terceiro e do quarto ano do curso, discutimos e acompanhamos a invenção (Nietzsche, 2018) de novas educadoras e educadores matemáticos.

Quando pensamos a parte da observação dos estágios e a sensibilização para olhar para além de julgamentos ou daquilo que acreditamos saber, nos questionamos: como preparar as estagiárias e os estagiários no primeiro momento do referido componente curricular? Como dialogar para que elas e eles possam olhar para uma escola e pensar sobre o que podem potencializar com suas regências?

Com nossas questões e vivências, inventamos (no sentido de inventariar) o que denominamos de notas (para estar atentos e para anotar) quando entramos em uma escola da Educação Básica. Talvez, porque vivenciamos as escolas de perto. Ou talvez porque acreditamos que o estágio é um espaço-tempo privilegiado para pensar as docências. Privilegiado pelas experiências da troca e do erro. É um tempo que faz errar e diferir, mas que coloca acadêmicas e acadêmicos a pensar sobre escola, aulas, planos de aula, metodologias,

olhares...

Assim, compartilhamos as questões apresentadas durante as aulas das disciplinas de Prática de Ensino I e II (disciplinas que acompanham o estágio curricular supervisionado), realizadas durante o primeiro semestre letivo de 2024. Com isso, acreditamos que outras educadoras e educadores possam utilizar o material para discutir e elaborar outras tantas questões para pensarmos os momentos do estágio de coparticipação.

### **I. Notas sobre o ambiente...**

Como é a escola?

O que vemos na chegada? E na saída?

Como são os espaços escolares?

Como é o ambiente escolar?

Como é o pátio?

Como é o recreio?

Há divisões (espaço e/ou tempo) no recreio?

Como é o retorno do recreio?

*“Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda  
Que se alegra, se conhece, se estima.”  
(Paulo Freire, 1989, s/p)*

### **II. Notas sobre os recursos...**

Quais são os recursos utilizados em aulas de matemática? E nas demais aulas?

Existe laboratório de matemática?

Os estudantes utilizam calculadora? Tabuada?

E recursos tecnológicos (celular, tablet etc.)? Plataformas?

*“Subiu a construção como se fosse máquina  
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas  
Tijolo com tijolo num desenho mágico  
Seus olhos embotados de cimento e lágrima”  
(Chico Buarque, Construção, 1971).*

### **III. Notas sobre as combinações...**





Como o tempo é organizado durante as aulas de matemática?

Como a professora/o professor recebe os estudantes?

Quais as combinações com relação ao banheiro e água?

A professora retoma as discussões?

O professor corrige atividades anteriores?

Como é a relação da turma com a professora, o professor?

Os estudantes fazem perguntas?

Como são os movimentos durante a aula?

Há conversas paralelas?

*“Eu tô aqui pra quê?*

*Será que é pra aprender?*

*Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?”*

(Gabriel, o pensador, estudo errado, 1995).

#### IV. Notas sobre as metodologias...

Como é a aula da professora, do professor?

Qual a metodologia utilizada? Por que você afirmaria que é essa a metodologia? Quais os indícios observados?

Como são as avaliações?

Como são os registros da professora, do professor?

Há um caderno com as discussões?

Como são os registros no quadro?

As crianças fazem anotações?

Como são as atividades avaliativas?

A professora (o professor) analisa o caderno?

Como está organizada a relação entre os estudantes?

Há alguma pessoa com deficiência na aula? Como a turma está organizada?

Houve conflito durante as observações? Como a condução foi realizada?

Há bullying durante as aulas?

*“Será que eu falei o que ninguém ouvia?*

*Será que eu escutei o que ninguém dizia?*

*Eu não vou me adaptar, me adaptar*

*Eu não vou me adaptar, me adaptar*

*Eu não vou me adaptar, me adaptar”*



(Arnaldo Antunes, *Não vou me adaptar*, 1988).

## V. Notas sobre as resoluções

Como os estudantes respondem às questões propostas?

Quais os raciocínios dos estudantes?

Eles realizam anotações?

Como é feito o registro no quadro?

As e os estudantes apresentam raciocínios à professora, ao professor?

A professora (o professor) observa o raciocínio das e dos estudantes?

Como a professora (o professor) lida com o erro?

*“Se o que pode ver, pegar, medir, pesar  
Do avião ao jaboti  
Desperta o que ainda não, não se pôde pensar  
Para alcançar o que já estava aqui  
Se a crença quer se materializar  
Tanto quanto experiência quer se abstrair  
A ciência não avança  
A ciência alcança  
A ciência em si”*  
(Arnaldo Antunes e Gilberto Gil, *A ciência em si*, 1997).

Ao longo da constituição didática-reflexiva das notas, fomos questionando as licenciandas e os licenciandos em torno da relevância de olhar para além do julgamento. Pensar e estar sensível ao que acontece na escola e em uma aula de matemática produz outros modos de pensar as docências aquém dos modelos tradicionais (na forma de seguir um modelo pronto). Romper com as heranças tradicionais é um dos desafios do pensamento pós-estruturalista. Ao levantar a questão; “a escola é assim...”, questionamos: por que a escola é assim?

Nossas notas não são receitas ou preceitos que devem ser lidos e decorados pelas licenciandas e pelos licenciandos. São notas para pensar uma Educação Básica e aquilo que fazemos conosco antes, durante e após o sinal. Como exercício seguinte das disciplinas de prática de ensino I e II, solicitamos que cada acadêmica e acadêmico levasse para seu estágio de observação um caderno que denominamos de diário de campo. Neste caderno, os acadêmicos observaram e descreveram o que viram em seu período de observação com posterior discussão e preparação para elaboração dos planos de aulas do estágio de regência. Para fins de escrita, o material dos diários de campo está em análise para futuras divulgações científicas.

O que podemos adiantar acerca dos diários de campo está no exercício da escrita.

Professoras e professores escrevem para tornar suas aulas matéria de análise e pesquisa. A docência que pesquisa a si mesma, transvalora-se (Marton, 1993), ao produzir outros valores, sentidos e significados... Escrever a partir do visto e das interpretações que atribuímos às observações, implicam em (re)pensar nossos sentidos e as maneiras como olhamos e dizemos o que escola, aula de matemática e a docência podem vir a ser. Nesse exercício de dizer, produzimos os efeitos do que acreditamos que escola, aula de matemática e docência podem se tornar...

#### **4 O último sinal está próximo ou sobre o encerramento da coparticipação...**

**Etapafúrdio** - O melhor professor que tivemos na vida, sem dúvida (Corazza & Aquino, 2011, p. 53).

Acreditamos que o estágio curricular supervisionado, enquanto componente curricular das licenciaturas, possui legitimidade para (re)inventar outras maneiras de estar com uma Educação Básica, por isso, nosso trabalho faz residência na perspectiva pós-estruturalista. Atentas e atento ao que permeia uma escola e uma aula de matemática, apresentamos as questões (e os olhares) que foram lançadas enquanto ponto de partida em aulas das disciplinas de Prática de Ensino I e II de uma universidade brasileira.

Nossas questões não ditam receitas prontas a serem aplicadas. Se demoram no escavamento daquilo que sempre foi feito e dito, mas não para dizer que estão errados, pois a potência está no erro. A estrutura acredita que há uma forma e, somente uma de pensar a escola. Possivelmente inspirada em uma empresa (Silva, 2014). O que os movimentos analíticos e teóricos do pós mobilizam é: o que pode o pensamento após toda uma gama de certezas e verdades? Sem relativismos e sem uma autorização de que está liberado pensar de qualquer forma, trazemos questões para enxergar o mesmo de uma outra perspectiva. Com as filosofias pós-estruturalistas, podemos (re)inventar questões. Não para fazer da mesma forma, mas para oxigenar o feito e, (re)feito, tentar, outra vez, (re)fazer numa repetição que diferencia e produz movimento.

Tão importante quanto lançar questões é apresentar aos licenciandos e às licenciandas que as respostas não são únicas, que os medos e as angústias de se tornar professor e professora nos acompanham diariamente. Que há diferentes salas de aula, distintas metodologias, que funcionam em circunstâncias diversas - às vezes mais, às vezes menos. Interessa-nos mais essa variação de funcionamento, essas múltiplas maneiras de estar na escola, de se tornar professor e professora. Há problemáticas nas práticas cristalizadas e isso também tem espaço de

discussão, mas acreditamos que o estágio curricular supervisionado adquire força enquanto lugar de composição, de respeito e de questionamentos ao invés de lugar de julgamentos e valorações. Quais outras questões poderiam se juntar a essas no exercício de (re)aprender a ocupar uma escola e uma aula de matemática?

## Referências

ANTUNES, A. Eu não vou me adaptar. **Go Back** (álbum). Titãs. 1988.

ANTUNES, A.; GIL, G. A ciência em si. **Quanta** (álbum). Gilberto Gil. 1997.

BUARQUE, C. **Construção** (álbum). 1971.

CORAZZA, S. M.; AQUINO, J. G. (Orgs.). **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CORAZZA, S. M. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. CORAZZA, S. M. (org.). **Docência-pesquisa da diferença**: poética do arquivo-mar. Porto Alegre: Doisa, 2017, p. 111-133.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FANUZZI, S. A parceria entre universidade e escola no percurso formativo do (futuro) professor que ensina matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 118-141, 2023. <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/55958/42371>. Acesso em 30 de out. 2024.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e terra, 2012.

FREIRE, P. A escola. [S. l.: s. n.], 1989. <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/90112>. Acesso em 26 fev. 2025

GABRIEL O PENSANDOR. Estudo errado. **Ainda é só o começo** (álbum). 1995.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o que**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOPEZ, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. (orgs.). **O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática**. São Paulo: Mercado das letras, 2015.

MARTON, S. **Nietzsche**: a transvaloração dos valores. São Paulo: Moderna, 1993.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2017.

PROENÇA, M. C. Licenciandos em matemática na regência de aula: análise de saberes docentes a partir da avaliação de professores tutores. **Educação matemática pesquisa.** V. 14, n 1, 2012, p. 85-103. Disponível em:  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/5911/6830>. Acesso em 23 maio de 2024.

SANTOS, G. S. **Pedagogia da realidade e educação matemática: entre as docências escrava e nobre.** Tese (doutorado em educação em ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2021. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/224586> . Acesso em 01 dez. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche Curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. CORAZZA, S. M.; SILVA, T. T (orgs.). **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-57.

SOUZA, I. S.; FERREIRA, R. S. Algumas reflexões sobre a formação inicial do professor de matemática: vivências do estágio supervisionado. **Ensino da Matemática em Debate,** São Paulo, v. 5, n. 2, p. 127-141, 2018.  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/36716/26577>. Acesso em 30 de out. 2024.

ZANELLA, A. V. **Perguntar, registrar, escrever:** inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2013.