

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: CONTEXTOS E PRÁTICAS FORMATIVAS DESENVOLVIDAS NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Marisol Vieira Melo
Unicamp
marisolm@unicamp.br

Resumo:

Nossos objetivos consistem em identificar o papel e o lugar do estágio na formação do professor de matemática e também identificar as práticas formativas que têm sido adotadas no desenvolvimento do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática. Nosso material de análise baseia-se nas dissertações e teses brasileiras defendidas no período de 2001 a 2010, especialmente por considerar a implementação das orientações curriculares para os cursos de formação de professores da Educação Básica e da Licenciatura em Matemática. Verificamos as práticas associadas como metodologia para o ensino da Matemática durante o estágio (na forma de projetos ou minicursos); aos saberes docentes, constituição profissional e prática reflexiva; ao planejamento, prática docente e também como um experimento formativo de aprendizagem para a docência.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Práticas formativas; Licenciatura em Matemática; Pesquisa em Educação Matemática

1. Introdução

Neste artigo relatamos os resultados parciais de uma pesquisa sobre *Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática* (ESLM) na qual procuramos desvendar que práticas formativas são desenvolvidas nestes estágios especialmente após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de professores da Educação Básica e dos Cursos de Matemática em (BRASIL, 2002). Nosso propósito é identificar as propostas de Estágio Supervisionado em cursos de Licenciatura em Matemática e as práticas de formação desenvolvidas nesse período, presentes em dissertações e teses brasileiras defendidas na primeira década do século XXI¹.

Estas pesquisas defendidas no período de 2001 a 2010 serviram de base para nosso estudo, que, por meio de um mapeamento, buscamos identificar as propostas e diferentes interpretações acerca do lugar e do papel do estágio na formação do professor de

¹ A adoção por *Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática* neste estudo abrange as diferentes denominações (ex. Estágio Obrigatório; Estágio Curricular; Estágio Supervisionado; Estágio Curricular Obrigatório)

matemática e também quais práticas formativas têm sido adotadas no desenvolvimento do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática.

2. O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática

Propostas curriculares brasileiras influenciaram significativamente o processo de formação de professores atribuindo novos significados ao conceito de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática e, conseqüentemente, refletindo no processo de constituição profissional e que professor se deseja formar.

Apoiamo-nos nas reformulações curriculares, especialmente da última década, cujo foco está nas competências, no papel do professor no processo de aprendizagem do aluno, no fortalecimento da escola como espaço de ensino e aprendizagem do aluno e, na flexibilidade, descentralização e autonomia das escolas (Parecer CNE/CP 09/2001, p.08).

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado passou a ter um papel importante na formação do futuro professor, superando a visão de que essa etapa seja um mero cumprimento da lei, mas, sobretudo, integrar a teoria e prática (PIMENTA, 2004). Abriram-se as cortinas do novo milênio com novas perspectivas e desafios com as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP 09/2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002).

Essas mudanças recaíram diretamente na formação de professores de Matemática e, então, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) iniciou um processo de mobilização para analisar, discutir e elaborar recomendações por meio dos “Fóruns Nacionais/Regionais de Licenciatura em Matemática” na primeira década deste século XXI. Nestes fóruns promovidos pela SBEM, desde 2002, levantou-se a necessidade de clareza do que é *prática*, qual o papel da prática como componente curricular (PCC) e, como estão sendo distribuídas nas 400 horas propostas pelas DCN. Deste modo, é recorrente refletirmos como se articula a prática como componente curricular e os Estágios Curriculares Supervisionados nas licenciaturas.

Contudo, entendemos tal como o documento que a prática, não pode ficar reduzida ao momento de estágio como algo desarticulado, e nem a um espaço reduzido, tampouco, caracterizada apenas com a observação direta realizada no campo de atuação (por exemplo,

na escola). Logo, convergimos com as discussões permanentes dos Fóruns das Licenciaturas, pois entendemos também que “a prática não é apenas ‘lócus’ da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, onde teorias e conhecimentos são gerados, mesmo que implicitamente” (Fórum das Licenciaturas, UFMG, 2003, p.15)².

É nesse movimento que instituições e pesquisadores têm buscado compreender e se adaptar as novas propostas de formação de professores que ensinam matemática. Trazemos então os estudos brasileiros que têm priorizado essas questões emergentes do ESLM e as práticas formativas nesses contextos. Assim, é no terreno da formação inicial de professores e do Estágio Supervisionado que as práticas serão desveladas, tendo como pressuposto que esse momento peculiar, durante o processo formativo do estágio na licenciatura, é um período de adaptação e transição do futuro professor no seu campo de atuação. De um lado a adaptação pela sua inserção em seu campo de trabalho, por vezes conflituosas ou repletas de desafios na prática profissional da docência e, por outro, pela inversão de papéis de aluno-professor (FIORENTINI; CASTRO, 2003). Nesse sentido, acreditamos que o Estágio Supervisionado se torne um espaço de diálogo, reflexões e aprofundamento sobre a atuação e aprendizagem do futuro professor de Matemática. Acreditamos que o estágio transcende a disciplina desenvolvida na instituição de ensino superior, mas é um processo de (inter)ações no espaço da universidade e no espaço da escola, que também é um espaço de caráter formativo e não exclusivo daquele da “instituição formadora – universidade”, onde os estagiários aprendem em contato com o seu futuro local de trabalho docente. Estes são apenas alguns aspectos tácitos no processo de estágio.

3. Delineando um recorte

Elegemos essa primeira década do novo milênio para delinear o conjunto das pesquisas que nos permitiriam observar as possíveis influências das orientações curriculares, implantadas a partir de 2001, e seus reflexos nas pesquisas produzidas nesse período. Entendemos que estas reformulações atingem diretamente a formação de

² Fórum na UFMG discute novas bases da licenciatura, 2003, 20f. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/prograd/licenciaturas/index.htm>>

professores, como é o caso das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura* (Parecer CNE/CES 1.302/2001); das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (Resolução CNE/CP 1/2002); das *Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática* (Resolução CNE/CES 3/2003) e, mais especificamente, da *Lei do Estágio* (Lei 11.788/2008).

Considerando possíveis influências e buscando as práticas desenvolvidas no âmbito da formação durante os estágios, fizemos esse levantamento, em duas etapas: (1^a) Teses e dissertações sobre Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática; (2^a) Práticas formativas desenvolvidas nestes estágios.

3.1 Teses e dissertações brasileiras sobre ESLM (2001-2010)

Inicialmente realizamos um levantamento das dissertações e teses sobre o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática no período de 2001 a 2010, junto aos acervos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes); do Banco do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT); do Portal de Domínio Público e da Revista *Zetetiké* da Faculdade de Educação da Unicamp³. Buscamos respectivamente, os seguintes termos: *estágio supervisionado*; *estágio supervisionado em matemática*; e, *Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática*. Essa busca nos mostrou que os primeiros termos também agregam os estágios desenvolvidos em cursos de Matemática, podendo incluir os Bacharelados. Diante disso, necessitava discriminar o estágio de aprendizagem profissional da docência, ou seja, especificamente o Estágio na Licenciatura em Matemática contemplando o foco desejado de nosso estudo. A seleção específica do termo *Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática* no campo “assunto” do formulário da Base Capes tem uma abrangência que vai além das palavras-chave, inseridas tanto no título quanto no resumo. Deste modo obtivemos comparativamente à Revista *Zetetiké*, 48 pesquisas defendidas na década em questão, tanto dissertações de mestrado (acadêmicos e profissionais) quanto teses de

³ Sites consultados:

- (i) Banco de Teses da Capes: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>
- (ii) Domínio Público: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>
- (iii) IBICT: <http://www.ibict.br>
- (iv) Revista *Zetetiké*: <http://www.fe.unicamp.br/zetetike>

doutorado, que atenderam o termo *Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática* indicados abaixo ⁴.

Tabela 1 — Pesquisas com termo
Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática (2001-2010)

	Ano	Autor	Nível	IES		Ano	Autor	Nível	IES
1	2007	AGOSTINI, Sandra	Ms	UFMS	25	2004	LOPES, Anemari Roesler L. Vieira	Dr	USP
2	2009	ALMEIDA, Rafael Neves	Ms	UFSCar	26	2007	LUDWIG, Paula Isabel	Ms	ULBRA
3	2010	ANGELIM, José Aurimar dos Santos	Ms	UFPA	27	2010	MAGALHÃES, Ana Paula de A. Saraiva	Ms	UFG
4	2007	ANTUNES, Francieli Cristina Agostinotto	Ms	UEL	28	2010	MEDEIROS, Claudete Marques de	Ms	UFPA
5	2009	BRUNO, Amália Maria Zamarrenho	Ms	USF	29	2007	MELO, Geovana Ferreira	Dr	UFG
6	2008	CARDIM, Viviane Rocha Costa	Ms	USF	30	2004	MENDES, Maria José de Freitas	Ms	UFPA
7	2009	CARNEIRO, Magali Gomes da Silva	Ms	Unesp/RC	31	2008	MIOTO, Rodrigo	Ms-P	PUC-SP
8	2009	CARVALHO, Alex Medeiros de	Ms	UFU	32	2009	MORIEL JUNIOR, Jeferson Gomes	Ms	UEL
9	2004	CARVALHO, Maria Lúcia Alvarenga de	Ms	PUCCamp	33	2006	MOTTA, Josiane Marques	Ms	UFSC
10	2010	CARVALHO, Rita de Cássia Barbosa de	Ms-P	Unicsul	34	2008	OLIVEIRA, Carlos Eduardo de	Ms	Unesp/RC
11	2002	CASTRO, Franciana Carneiro de	Ms	Unicamp	35	2008	OLIVEIRA, Iracema de Miranda	Ms-P	PUC-SP
12	2008	CEDRO, Wellington Lima	Dr	USP	36	2006	OLIVEIRA, Raquel Gomes de	Dr	USP
13	2010	CRUZ, Maria Aparecida Silva	Dr	UFMS	37	2010	PALMA, Rute Cristina Domingos da	Dr	Unicamp
14	2004	EVANGELISTA, Celma Ramos	Ms	UFMT	38	2007	PASSERINI, Gislaine Alexandre	Ms	UEL
15	2002	FELICE, José	Ms	UFSCar	39	2010	ROMA, José Eduardo	Dr	PUC-SP
16	2009	FERREIRA, Cláudia Márcia da Silva	Ms	UFMG	40	2003	SACRAMENTO, Weverton Pereira do	Ms	UFMG
17	2005	GARCIA, Tânia Marli Rocha	Ms	Unesp/RC	41	2007	SANTOS, Márcio Eugen Klingenschmid Lopes dos	Ms-P	Unicsul
18	2010	GOSMATTI, Anderson	Ms	UFPR	42	2005	SILVA, Jean Carlo da	Ms	UFU
19	2006	GOUVEA, Simone Aparecida Silva	Ms	Unesp/RC	43	2009	TEIXEIRA, Bruno Rodrigo	Ms	UEL
20	2010	GUIDINI, Siane Aparecida	Ms-P	PUC-SP	44	2005	VALVERDE, Liliane Pires	Ms	UFBA/UE FS
21	2003	JARAMILLO QUICENO, Diana Vitória	Dr	Unicamp	45	2004	VOIGT, Jane Mery Richter	Ms	UFPR
22	2004	LARGO, Vanessa	Ms	UEL	46	2007	WOLFF, Rosane	Dr	Unisinos
23	2008	LENZI, Giovana da Silva	Ms	UFRGS	47	2003	ZANINI, Alessandra Renata	Ms	PUCCamp
24	2008	LIMA, José Ivanildo de	Ms	UFPA	48	2008	ZIMER, Tânia Teresinha Bruns	Dr	USP

⁴ Devido ao limite de páginas, verificar as referências completas nas Relações de *Teses e Dissertações* em Educação Matemática produzidas no Brasil, cf. *Revista Zetetiké* — desde v.10, n.17/18, jan/dez 2002 até v.19, n.36, jul/dez 2011.

Como um dos nossos objetivos consiste em identificar as propostas acerca do lugar e do papel do estágio na formação do professor de matemática, de antemão, mapeamos as 48 dissertações e teses e elaboramos fichamento com as informações que julgamos principais (autor; ano de produção; título; titulação obtida; instituição; orientador; palavras-chaves, referencial teórico; resumo; procedimentos metodológicos, resultados e *Link* de acesso).

Num primeiro momento fizemos a leitura prévia dos resumos. Caso não houvesse informações suficientes nos resumos, recorremos aos trabalhos, especialmente na parte introdutória e nos processos metodológicos e que poderiam trazer mais elementos. Nesta primeira fase, identificamos lugar e contexto em que os estágios de matemática eram desenvolvidos, os quais, os estágios foram desenvolvidos em diferentes contextos, conforme tabela abaixo.

Tabela 2 — Lugar dos estágios: *contextos e cursos*

Contextos/Cursos	Autor	Investiga			
Matemática e Normal Magistério	Valverde (2005)	Como alunos de um curso Normal “experenciam” o Estágio Supervisionado em Matemática e qual o significado dessas experiências para os mesmos	1.		
Matemática e Pedagogia	Lopes (2004)	O projeto de estágio — Clube da Matemática — que envolve acadêmicos da Pedagogia e Matemática	2.		
	Mioto (2008)	As contribuições para a formação de conhecimentos escolares matemáticos para o futuro professor durante sua formação na universidade, no curso de Pedagogia	3.		
	Zimer (2008)	Concepções em relação à matemática e seus processos de ensino e aprendizagem com estagiários da Pedagogia	4.		
	Palma (2010)	A produção de sentidos acerca do ensinar e do aprender matemática de acadêmicas de Pedagogia	5.		
Matemática, Física e Química	Melo (2007)	Dentre os cursos de Matemática, Física e Química as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos durante o curso focalizando os saberes docentes	6.		
Licenciaturas em geral	Agostini (2007)	O Estágio Curricular em 13 cursos da UFSM	7.		
Pós-graduação	Santos (2007)	Trabalha com Programa de Estágio Docente, de programas de pós-graduação, avaliando o Estágio Supervisionado de docência	8.		
Matemática	Almeida (2009)	Cedro (2008)	Largo (2004)	Oliveira, I.M. (2008)	9 - 48
	Angelim (2010)	Cruz (2010)	Lenzi (2008)	Oliveira (2006)	
	Antunes (2007)	Evangelista (2004)	Lima (2008)	Passerini (2007)	
	Bruno (2009)	Felice (2002)	Ludwig (2007)	Roma (2010)	
	Cardim (2008)	Ferreira (2009)	Magalhães (2010)	Sacramento (2003)	
	Carneiro (2009)	Garcia (2005)	Medeiros (2010)	Silva (2005)	
	Carvalho (2004)	Gosmatti (2010)	Mendes (2004)	Teixeira (2009)	
	Carvalho (2009)	Gouvea (2006)	Moriel Jr (2009)	Voigt (2004)	
	Carvalho (2010)	Guidini (2010)	Motta (2006)	Wolff (2007)	
	Castro (2002)	Jaramillo (2003)	Oliveira, C.E. (2008)	Zanini (2003)	
Total				48	

As oito pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos, mostram, de certa maneira, que investigar os conhecimentos, a aprendizagem e as experiências em matemática não é exclusividade do curso de formação inicial associada apenas a Licenciatura em Matemática, como Valverde (2005) ao pesquisar as experiências matemáticas de estudantes em um curso Normal Magistério. As demais deste grupo manifestam a matemática e suas relações com outras áreas e campos do saber, tem sido um fenômeno emergente, estreitando fronteiras com outros campos e seus cursos de formação para professores.

Resumidamente os oito trabalhos, mostram a diversidade e amplitude da pesquisa em diversos níveis de formação do futuro professor que ensinará matemática, desde os profissionais que trabalharão com os anos iniciais; àqueles de graduação plena em Matemática, cuja formação possibilita-os trabalharem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio; até àqueles que trabalharão com Ensino Superior, com experiências de Estágio Docente em algum Programa de Pós-graduação (SANTOS, 2007).

Enquanto as pesquisas de Miotto (2008), Palma (2010), Valverde (2005) e Zimer (2008) tiveram o contexto do estágio como um espaço formativo, para futuros professores dos anos iniciais, o que indica que o Estágio Supervisionado não foi na Licenciatura em Matemática; as pesquisas de Gosmatti (2010) e Zanini (2003)⁵ fazem referência aos formadores, professores de estágio. Lopes (2004) investiga a formação inicial em um espaço de aprendizagem específico - o projeto de estágio Clube de Matemática contribuindo *aproximação dos universitários com a realidade escolar* (p.06) e envolvendo acadêmicos da Pedagogia e Matemática; mostrando a importância da constituição de um espaço de aprendizagem docente, favorecendo a transformação nos estagiários mediante a realização de ações compartilhadas no planejamento, desenvolvimento e na avaliação do trabalho pedagógico.

As pesquisas restantes desenvolvem *exclusivamente* na Licenciatura em Matemática. Algumas pesquisas são exemplos de que a disciplina de Estágio Supervisionado serviu apenas como *locus* de desenvolvimento de um projeto ou atividade. Considerando esse cenário, ainda nessa etapa, foi possível identificar algumas aproximações e alusões foram em relação aos focos das pesquisas sobre Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática.

⁵ Dissertação não disponibilizada *online* pela instituição, sendo possível apoiar-se apenas no resumo.

3.1.1 Algumas aproximações

Nas primeiras aproximações, num sentido *lato*, identificamos traços comuns sobre: (a) Propostas; Projetos pedagógicos; Documentos e Reformulações; (b) Constituição profissional e os saberes docentes; (c) Sujeitos e o contexto de formação de professores.

(a) Propostas; Projetos pedagógicos; Documentos e Reformulações:

Os estudos de Motta (2006) e Oliveira (2008), Moriel Jr (2009), Carvalho (2010) e Magalhães (2010) buscaram os primeiros reflexos das mudanças curriculares e suas implicações no processo de formação de professores. Estes se basearam nos documentos oficiais, diretrizes, reformulações e projetos pedagógicos, contudo, não focalizavam, num sentido estrito, as práticas formativas. Os estudos Wolff (2007) e Teixeira (2009) se assemelharam por analisarem, respectivamente, planos de estudos do curso de formação inicial e dos relatórios de estágio supervisionado na licenciatura em Matemática. Ainda com uma pesquisa documental, Bruno (2009) elabora um estado da arte sobre construção dos saberes docentes apoiada nas dissertações e teses brasileiras.

(b) Constituição profissional e os saberes docentes

Duas dissertações destacam a constituição profissional. Enquanto Antunes (2007) investigou a relação com o saber docente estabelecida por estagiários do curso de Matemática com um dos momentos que se constitui a identidade profissional docente; Cardim (2008) se dedicou a estudar os saberes sobre o ensino da geometria mediado pela tecnologia computacional. Melo (2007, p. 55) analisou as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso focalizando os saberes docentes produzidos nos cursos (Física, Matemática e Química), os conhecimentos específicos e as práticas formativas vivenciadas pelos licenciandos e aos saberes docentes que os professores formadores possuem. Além disso, Mendes (2004) participou de um programa de docência, enquanto pesquisadora ela analisa as contribuições da formação inicial e a dicotomia proeminente nesse processo, mas não acompanha os estagiários na fase da docência.

(c) Sujeitos e o contexto de formação de professores

As *alusões* no uso do termo *ESLM* que embora cite o estágio em suas pesquisas, não desenvolvem propriamente uma investigação de/sobre Estágio Supervisionado. Angelim (2010), Carneiro (2009), Carvalho (2009), Evangelista (2004), Garcia (2005), Gouvêa (2006), Guidini (2010), Oliveira (2008), Sacramento (2003) e Silva (2005); Voigt (2004) tinham outro foco primário em seus estudos, como questões relativas às percepções dos estagiários durante a formação inicial, num sentido mais amplo. Não necessariamente do Estágio ou ainda, a elaboração de uma atividade ou uso de instrumentos e tecnologias que, coincidentemente tinham a disciplina de Estágio Supervisionado apenas como contexto para a pesquisa; quando não, em outros casos, as atividades pré-elaboradas que seriam desenvolvidas quando fosse ofertada a disciplina curricular.

Outros casos, como Largo (2004) fez uma pesquisa com iniciantes, resgatando elementos que foram importantes no período de estágio enquanto os egressos haviam cursado tal disciplina. Roma (2010) desvela as representações sociais dos futuros professores durante o processo formativo, citando apenas que essas representações da futura profissão estão atreladas à articulação das disciplinas pedagógicas e específicas, com as de prática e de estágio supervisionado e outras relações com a Educação Matemática.

Essa etapa inicial propiciou a constatação do lugar e papel do Estágio em diferentes aspectos como: um cenário ou ambiente para a pesquisa; em estudos documentais sobre o tema; sob outros sujeitos que não os futuros professores de matemática em formação inicial (como formadores, professores dos anos iniciais ou pós-graduandos) ou ainda; alusões que apenas mencionaram a importância do estágio e não desenvolveram propriamente uma investigação de/sobre Estágio Supervisionado.

Nesse confronto com o foco das pesquisas e a busca, de algum modo, pelas práticas desenvolvidas, é que nosso estudo delimitou critérios que explicitassem as *práticas de formação* desenvolvidas no ESLM. Numa segunda etapa, delimitamos as pesquisas que explicitassem: Estágio Supervisionado realizado somente na Licenciatura em Matemática e que o pesquisador tivesse acompanhado, de algum modo, na escola campo de estágio, verificando uma prática *no próprio desenvolvimento desta* prática. Diante desse novo cenário, 12 pesquisas atenderam esses requisitos. Partimos, portanto, para a segunda etapa.

3.2 Práticas formativas desenvolvidas nestes estágios

Pressupomos que as práticas desenvolvidas nos estágios muitas vezes não estão explícitas nos resumos e dependem, portanto, de uma análise mais criteriosa, buscando identificar o objeto da investigação. A partir da primeira etapa foi importante para selecionar os trabalhos sobre ESLM. Nesta etapa foi necessário imergir na leitura integral das dissertações e teses a fim de identificar algumas práticas formativas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado.

Aqui consideramos práticas formativas nos estágios, num sentido mais amplo, que vai além das horas indicadas pela legislação, transcende o conceito da prática como uma atividade ou uma ação exclusivamente guiada pela teoria, mas uma *prática reflexiva* decorrente do processo formativo do futuro professor. Nessa perspectiva, aproximamos à concepção de Sacramento (2003) que apoiado em Schön expressa a magnitude da prática, principalmente de uma prática reflexiva, pois é

[...] preciso pensar sobre a prática, pensar no que se fez, depois de fazer, e também pensar no que se está fazendo, no momento da ação. Pensar a ação e durante a ação ou no que se pensou durante a ação é, para Schön, o que torna a prática verdadeiramente reflexiva (SACRAMENTO, 2003, p.140-141)

Portanto, a prática, sob essa ótica, cuja ação depende do outro, ou seja, uma prática (com)partilhada, pode se propagar, tornando-se, desse modo, uma prática de dimensão genuinamente coletiva.

Partindo desse escopo com os quais as 12 pesquisas de algum modo desenvolvem práticas de formação nos estágios, circunscrevemos os focos abaixo:

(1) *Planejamento e desenvolvimento de Projetos ou de minicursos, como metodologia para o ensino da matemática durante o estágio:*

Felice (2002) e Almeida (2009) investigaram a atuação dos estagiários durante o Estágio Supervisionado no exercício de docência. Felice era o professor-formador e pesquisador, orientou e acompanhou os estagiários no planejamento das atividades pedagógicas até o desenvolvimento em classe com os alunos. Acredita no potencial do planejamento como um caminho possível de mudança das práticas além de valorizar o estágio como “um momento privilegiado de relação entre a formação e o exercício profissional” (p. 45), pois o minicurso explora o planejamento, execução,

acompanhamento, observação e análise do empenho dos estagiários. Além disso, destacou a importância da coletividade no processo formativo onde “[...] o diálogo estagiários/alunos e alunos/alunos, fundamental para a intervenção dos estagiários no processo de ensino-aprendizagem” favorecendo a interação entre todos (FELICE, 2002, 148).

Almeida (2009) se envolveu com os futuros professores ao desenvolverem projetos de modelagem durante o estágio, acreditando que esta estratégia além de proporcionar aprendizagens de conteúdos além dos matemáticos revela saberes da docência.

Ambas as dissertações mostram a potencialidade de diferentes metodologias, como projetos e minicursos para a elaboração de saberes profissionais da docência diante dos desafios que estas atividades proporcionam. Nesse contexto, segundo Pérez-Gómez (1997) há uma relação entre conhecimento científico-técnico e a prática da sala de aula, intrínseco ao processo formativo do futuro professor de matemática.

(2) Saberes docentes, constituição profissional e prática reflexiva

As experiências vividas durante o Estágio Supervisionado são experiências capazes de formar e (trans)formar a prática do (futuro) professor numa experiência formativa. As pesquisas de Castro (2002); Jaramillo Quiceno (2003); Lenzi (2008); Ferreira (2009); Cruz (2010); Medeiros (2010) destacam o processo de produção de saberes e desenvolvem uma prática reflexiva, ou seja, “saber da prática é desenvolvido na e pela prática” (TARDIF, 2002). Nesse processo também são incorporados no trabalho do professor os saberes profissionais da docência (*idem*).

Castro (2002) investigou como o futuro professor se constitui na prática, analisando a inversão de papéis, numa transição conflituosa de vir a ser professor, enquanto se é aluno, especialmente durante o Estágio Supervisionado, sentindo-se numa situação ambígua: “entre a condição de ser aluno-estagiário – um projeto de professor – e um estagiário-professor – um professor em iniciação docente” (p. 85). Na medida em que o estagiário vai constituindo-se professor, problematiza os saberes docentes e ressignifica o trabalho pedagógico.

Jaramillo Quiceno (2003) a partir das vozes dos licenciandos (re)constitui o ideário pedagógico produzido ao longo da vida e no processo de ser professor, estabelecendo a identidade docente. Esse processo de formação e (re)constituição do ideário provoca mudanças, pode romper com o tradicional mediada por uma prática reflexiva, como expressa o estagiário, protagonista da pesquisa:

Quando entrei na escola de Estágio, não acreditava no trabalho em grupo, que seria possível aplicar o trabalho em grupo. Não acreditava que poderia dar uma aula questionando bastante os alunos. Acreditava que essas coisas não seriam possíveis (JARAMILLO, 2003, p. 138).

Lenzi (2008) investigou a produção de práticas pedagógicas dos estagiários da Licenciatura a partir das suas experiências no estágio. Inicialmente acreditava que as concepções acerca do ensino elaboradas pelos licenciandos provinham da sua formação escolar e era “possível pensar numa mudança na prática dos licenciandos a partir de uma mudança nas concepções que esses traziam consigo sobre essa prática” (p. 20). Entretanto, sua pesquisa mostrou que as práticas pedagógicas são regidas pelos discursos que as regulam, como o currículo, por exemplo. Além disso, os saberes produzidos a partir da experiência dos estagiários “colaboram com a busca pelos discursos que regulam a prática pedagógica fabricada em seus estágios” (p. 27).

Ferreira (2009) estuda o processo de aprendizagem de futuros professores na ocasião do Estágio Supervisionado, onde há uma mobilização e produção de saberes fundamentais ao desenvolvimento profissional dos futuros professores. Baseia-se nas interações discursivas vivenciadas pelos licenciandos onde estes refletem sobre suas ações e concepções.

Cruz (2010) explora o Estágio Supervisionado como momento de preparação para a docência, com situações que proporcionem um ensino prático reflexivo e que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional, cuja postura seja investigativa e crítica sobre a sua prática. Para tanto, expressa que o processo de colaboração é fundamental para a reflexão da própria prática.

A pesquisa de Medeiros (2010) buscou elementos que manifestassem a constituição dos futuros professores, confrontando as expectativas e os resultados do processo de formação (p. 67). Esses elementos foram expressos a partir: dos primeiros olhares sobre a

atuação docente; da ressignificação da prática pedagógica e com a constituição da identidade de ser professor, pelo estagiário.

Essas pesquisas evidenciam que a constituição profissional perpassa por diversas experiências, estas que são capazes de (trans)formar a prática do professor. Experiências que produzem saberes profissionais e quando trabalhados são incorporados no trabalho docente. São, portanto, diversos saberes que se constituem no processo de vir a ser professor, como também, os saberes da prática, segundo Tardif (2002) são desenvolvidos na e pela prática.

(3) Formação inicial, planejamento, prática docente

As discussões da formação inicial tem buscado romper com as dicotomias existentes em cursos de formação profissional, a distância epistemológica entre teoria e prática. Castro (2002, p. 118) em sua dissertação afirma que “ainda persiste a concepção de que a academia é *o lugar* da produção de conhecimentos e a escola é um lugar de reprodução ou aplicação desses conhecimentos”. Oliveira (2006), em sua tese, procurou romper com esse paradigma buscando uma parceria entre universidade e escola, podendo ser ambas as instituições formadoras. Propõe uma alternativa ao modelo clássico de estágio centrado na tríade: observação-participação-regência. Envolve além dos estagiários, a formadora, equipe pedagógica da escola, desencadeando nesse processo a reflexão na ação. Essa atitude a faz reconhecer que a profissão de professor como uma profissão que, como outras, também contempla uma dimensão prática (p. 72).

Ludwig (2007) acompanhou quatro acadêmicos em atividade docente durante seus estágios. O seu estudo centrou-se basicamente nos dados revelados nas entrevistas destacando: o significado do estágio para professores e acadêmicos; a finalidade do estágio; quais as maiores dificuldades que os acadêmicos enfrentaram na realização do estágio. Olhou para as situações vivenciadas durante o estágio foram analisadas sob quatro perspectivas: pessoal; social; teórica e, metodológica. Ressaltou a importância do estágio na formação do professor, pois “as situações vivenciadas, durante o mesmo, levam a reflexões que remetem a mudanças de postura, muitas vezes, levando os alunos a buscarem alternativas para os problemas enfrentados” (p. 63)

Passerini (2007) investigou o papel do Estágio Supervisionado na ótica de estudantes da Licenciatura em Matemática de uma universidade pública. Concluiu que o Estágio Supervisionado pode se constituir como um espaço de apropriação de conhecimentos docência e o futuro professor pode vivenciar uma experiência profissional durante a licenciatura.

Essas pesquisas mostram que o estágio pode ser significativo para os futuros professores, quando for concebido como articulador entre a teoria e prática, onde seja possível uma análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes e assim, para a construção de novas teorias (PIMENTA, 2004).

(4) Experimento formativo num movimento complexo de aprendizagem para a docência

Cedro (2008) acompanhou durante um ano letivo estagiários de uma universidade pública, investigando as ações no processo formação profissional dos futuros professores de matemática que indicassem a transformação e/ou criação dos motivos na atividade de aprendizagem, durante o ESLM. Com uma abordagem histórico-cultural da Teoria da Atividade onde a relação entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, são estruturadores da prática. Nessa perspectiva entende a atividade representa a dialética entre o teórico e prático, ou seja, “aprendizagem da docência somente pode ser compreendida na relação indissociável entre o ensino, atividade principal do professor e a aprendizagem compartilhada com os estudantes” (p. 209), valorizando, portanto, a dimensão coletiva nesse processo na formação do professor.

Contudo, pode-se dizer que essas pesquisas mostram que a constituição profissional a partir das experiências de Estágio Supervisionado é decorrente de um processo de transformação, que depende de variáveis como o diálogo permanente dos estagiários com seus pares, professores; das ações coletivas, de estudos permanentes e da prática reflexiva.

4. Algumas considerações

Diante do nosso propósito de olhar para as práticas formativas no ESLM, aparamos esse conjunto de estudos que grande parte deles foram produzidos no tempo da

implantação das reformulações curriculares para os cursos de licenciatura, a partir de 2001, e que realizaram análises destas propostas. Outra parcela investigava o papel do estágio na formação inicial e as concepções que os estagiários têm sobre o mesmo, associado fortemente as práticas de sala de aula.

Percebemos uma transição das pesquisas que buscam uma perspectiva que transcende puramente a análise das propostas curriculares, mas de estudos que concebem o estágio numa dimensão propriamente formativa. Esse entendimento percorre a dimensão do campo de formação inicial do futuro professor, que além da articulação entre a formação específica e a didático-pedagógica, a prática profissional ganha espaço nessa relação. Sobretudo as ações inerentes ao processo de aprendizagem da docência no Estágio Supervisionado estão intrinsecamente associadas à identidade, constituição e desenvolvimento profissional. Essa nova abordagem das ações e práticas formativas e de reflexão podem contribuir para a superação de uma concepção predominantemente fragmentada da formação do futuro professor.

5. Referências

FIORENTINI, D; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: O caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D.(Org.). **Formação de Professores de Matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 121-156.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 09/2001**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº 001/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. **Resolução CNE/CES nº 003/2003**, de 18 de fevereiro de 2003. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática. Brasília, 2003. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 25 de fevereiro de 2003. Seção 1, p. 13.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA. A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos)

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (SBEM). **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática**: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2003. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br>>. Acesso em: 14 dez. 2008

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.