**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA COLABORATIVA**

Adriane Eidam

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

drika\_eidam@hotmail.com

Kely Fabricia Pereira Nogueira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

kelyn230@gmail.com

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

edisakai@hotmail.com

Patrícia Sandalo Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

patricia.pereira@ufms.br

R**esumo**

Este artigo traz resultados de uma dissertação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cujo objeto de estudo é o Estágio Supervisionado. O objetivo do artigo é discutir possibilidades de procedimentos metodológicos utilizados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS. Adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa e utilizamos como referencial teórico-metodológico a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), e, por decorrência, a Espiral Reflexiva Ampliada (JORGE, 2015). Durante o desenvolvimento do estágio, houve a participação colaborativa dos sujeitos nas ações desenvolvidas, a saber: Planejamento; Aplicação; Entrevista; Sessão Reflexiva; Novo Planejamento; Nova Aplicação; Nova Entrevista; Nova Sessão Reflexiva. Cada etapa foi de basilar importância, não só para preparação da docência, mas também para vislumbrar a superação da visão reducionista que se tem do estágio e a fim de construir uma atuação pedagógica transformadora, crítica e reflexiva que vá ao encontro das necessidades docentes atuais.

**Palavras-chave**: Formação Inicial de professores de Matemática; Estágio Curricular Supervisionado; Espiral reflexiva ampliada.

**LE STAGE CURRICULAIRE SUPERVISÉ DES MATHÉMATIQUES DANS LA PERSPECTIVE DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE**

**Résumé**

Cet article présente les résultats d'une dissertation en cours d'élaboration dans le programme d'études supérieures en Éducation Mathématique, à l'Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), dont l'objet d'étude est le stage supervisé. L'objectif de cet article est de discuter des possibilités de procédures méthodologiques utilisées dans la discipline du Stage Curriculaire Supervisé III, du cours de baccalauréat en mathématiques de l'UFMS. Nous adoptons l'approche qualitative de la recherche et de l'utilisation comme référence théorique et méthodologique à la recherche collaborative (IBIAPINA, 2008) et, par conséquent, la Spirale Réfléchissante Élargie (JORGE, 2015). Au cours de l'élaboration du stage, on a participé à la collaboration des sujets dans les actions développées, à savoir: La planification; Application; Entrevue; Session réfléchissante; Nouvelle planification; Nouvelle application; Nouvelle entrevue; Nouvelle session réfléchissante. Chaque étape a été très importante, non seulement pour la préparation de l'enseignement, mais aussi pour promouvoir la suraction de la vision réductrice qui a le stage et afin de construire une performance pédagogique transformatrice, critique et réflexive qui va répondre aux besoins éducatifs actuels.

**Mots-clés**: Formation initiale des enseignants de mathématiques; Stage Curriculaire Supervisé; Spirale Réfléchissante Élargie.

**Introdução**

 O presente artigo tem como objetivo apresentar os primeiros passos de uma dissertação em andamento que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cujo objeto de estudo é o Estágio Curricular Supervisionado. Assim nestes primeiros escritos, priorizamos discutir as possibilidades de procedimentos metodológicos utilizados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, que se desenvolveu no curso de Licenciatura em Matemática da UFMS.

Trata-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa e para tanto utilizamos como referencial teórico-metodológico a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), e, por decorrência, a Espiral reflexiva ampliada (JORGE, 2015).

Assim, com objetivo de discutir as especificidades desta disciplina frente às questões que se colocam no campo da formação e do ensino de Matemática, procuramos neste artigo, a partir de análise bibliográfica sobre o tema, indicar, em primeiro momento, alguns elementos presentes hoje na reflexão sobre a formação inicial de professores de Matemática. Em um segundo momento, um panorama da pesquisa em Estágio Curricular Supervisionado, buscando analisar as tendências presentes que possuem implicações diretas na formação de professores de Matemática. No terceiro momento explicitamos como desenvolveu as etapas do estágio aqui caracterizada como: Planejamento; Aplicação; Entrevista; Sessão Reflexiva; Novo Planejamento; Nova Aplicação; Nova Entrevista; Nova Sessão Reflexiva. Em seguida, com base nos aspectos desenvolvidos nos itens anteriores, finalizamos com alguns elementos considerados não só para preparação da docência, mas também para vislumbrar a superação da visão reducionista, a fim de construir uma atuação pedagógica transformadora, crítica e reflexiva, que vá ao encontro das necessidades docentes atuais.

**Formação inicial de professores de Matemática**

 No contexto da formação de professores, corroboramos com Pereira *et al* (2013), quando afirma que a formação inicial de professores é o começo da busca por uma base de conhecimentos para o exercício da docência. Ela deve basear-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover estratégias e instrumentos de formação que permitam a articulação entre as dimensões teórica e prática, visando à formação de profissionais capazes de agir autonomamente e de refletir criticamente sobre a prática docente.

 Nesse sentido, Correia (2008, p. 13) pontua que “[...] o tipo de formação que o professor recebe, poderá vir a refletir de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que será propiciada aos alunos”.

 Assim sendo, a formação de professores é objeto de constantes discussões e debates, tendo como consequência, alterações e/ou mudanças nas legislações que a rege. A legislação mais recente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015[[1]](#footnote-1), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, em nível superior, que são os cursos de licenciatura, entre outras. Nessa Resolução, é caracterizado que

Art. 10º. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica [...] (BRASIL, 2015, p. 10)

 Considerando que a formação inicial perpassa todas essas instâncias, nessa Resolução, é definido a carga horária dos cursos de licenciatura:

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 10-11)

 Com isso, houve acréscimo de 400 horas na carga horária relacionada ao inciso III, em relação à anterior, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002[[2]](#footnote-2). Esse acréscimo quantitativo, de algum modo, trará benefícios qualitativos à formação de futuros professores.

 No curso de licenciatura, ainda que o estágio curricular supervisionado seja um componente obrigatório, consideramos que o mesmo constitui um dos principais elementos do processo formativo, pois caracteriza-se como uma atividade que articula a teoria e a prática.

 Muitos estudos têm sido realizados acerca do estágio supervisionado na formação inicial de professores. Considerado um dos principais componentes do processo de formação, o estágio caracteriza-se como o espaço inicial de ações e reflexão para que possa consolidar as intenções como futuro professor.

 Nesse mesmo pensamento, Andrade (2005) afirma que é no estágio que, pela primeira vez, o licenciando, em posição de docente: assume o compromisso com o aluno, com a instituição escolar, com a comunidade, com a produção conjunta de significados em sala de aula e com o sentido de profissionalismo que implica competência, ou seja, fazer bem o que lhe compete.

 Somos da opinião que ao assumir a posição de professor no estágio, a visão acerca de tudo que envolve o processo educativo também seja mudada. Nesse sentido, Januário (2008) afirma que

[...] ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente (JANUÁRIO, 2008, p. 3)

 A partir dessas discussões, a seguir, apresentamos da atual estrutura do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática, da UFMS, *campus* Campo Grande.

 Conforme preconiza a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática, da UFMS, *campus* Campo Grande, é componente curricular obrigatória, sendo distribuído em quatro disciplinas, a saber: Estágio Obrigatório I, a ser realizado no Ensino Fundamental, no 5º semestre do Curso, com carga horária de 90 horas; Estágio Obrigatório II, a ser realizado no Ensino Fundamental, no 6º semestre do Curso, com carga horária de 100 horas; Estágio Obrigatório III, a ser realizado no Ensino Médio, no 7° semestre do Curso, com carga horária de 100 horas; e o Estágio Obrigatório IV a ser realizado no ensino médio, no 8º semestre do Curso, com carga horária de 110 horas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2015)

 Todo estágio é cursado sob orientação de um(a) docente do Instituto de Matemática (INMA), da UFMS, e supervisão do(a) docente que, regularmente, ministra aula na turma da instituição de educação básica, na qual o estágio será realizado.

**O estágio supervisionado na formação inicial de professores**

Formar professores de Matemática, eis a questão. Não basta apenas a tentativa de cumprir as exigências burocráticas, pois as mesmas não possibilitam que seja materializada a ideação da reflexão, da parceria, do diálogo, do confronto e da ressignificação entre os sujeitos dessas ações. Barreiro & Gebran (2006, p. 22) afirmam que:

[...] a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. [...] deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva.

Neste sentido, a mobilização para essa formação, necessita de uma articulação com as instituições formadora, Universidades e Escola, além de estratégias teóricas e metodológicas que possibilitem o processo formativo do futuro professor. Neste sentido, se evidencia a necessidade de um maior engajamento das instituições formadoras, no sentido de apresentar propostas de Estágio que busquem contemplar todas as dimensões desta formação. Em suma, o que se espera dos cursos de Licenciatura é que estes preparem seus alunos, futuros professores, para compreender os fenômenos educativos, de modo a promover ações que venham contribuir para o aprimoramento do ensino da Educação Básica onde atuarão.

Nesta perspectiva a SBEM (2003), explicita que o estágio deve ser planejado de modo a garantir tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Sugere ainda que seja reservado um período, no final do curso, para docência compartilhada, *sob a supervisão da escola de formação*, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

Nessa articulação é necessário reconhecer que o Estágio Curricular Supervisionado é um dos componentes curriculares relevante na formação inicial de professores, pois possibilita a construção de caminhos para o exercício da docência em matemática.

Nesse aspecto, o Estágio surge como um caminho para a formação inicial do futuro professor, visto que, no atual contexto, o ensino de Matemática ainda é marcado por metodologias tradicionais, dificultando muitas vezes a sua aprendizagem.

Dessa forma, reafirmamos a necessária mobilização, para aprender a expressar de forma diferenciada e objetiva a transmissão e a produção de conhecimentos matemáticos com vistas a uma aprendizagem significativa por parte do futuro professor. Neste sentido, Lorenzato (2006, p. 5) evidencia que “[...] o professor que ensina com conhecimento conquista respeito, confiança e admiração de seus alunos”.

Para Pimenta e Lima (2012, p. 55), “[...] o estágio deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”. Dessa forma compreendemos que como parte importante do processo formativo do futuro professor, o Estágio deve ser dirigido de modo a propiciar aos licenciandos momentos específicos de aprendizagem da profissão docente, permitindo uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no contexto educacional, enquanto campo criativo e real do fazer educativo.

Faz-se necessário então, ter conhecimento do conteúdo que se propõe a ensinar; conhecer a comunidade educacional onde irá atuar e utilizar diferentes metodologias de ensino e de avaliação. Adquirir saberes capazes de potencializar a sua *práxis.*Nesta direção, as autoras Pimenta e Lima (2011), apontando por meio de seus objetivos, o que estes pretendem:

O *estágio curricular* cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento, portanto volta-se a uma visão mais ampla deste (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 24, grifo do autor).

Concernente ao desenvolvimento do Estágio, Sakai (2014) nos aponta para um movimento das pesquisas focando essa temática. A autora observou nessas pesquisas (PIMENTA, 1995; CYRINO, 2003; PASSERINI, 2007; MIRANDA, 2008; BURIOLLA, 2011; PIMENTA e LIMA, 2011, entre outros) a busca por novas propostas de práticas de Estágio, na direção por uma redefinição da estrutura formalística (observação, participação e regência) em que o Estágio tem se pautado, com o propósito de abrir espaços para repensar o estágio como uma prática de investigação, colaboração e reflexão, de modo que essas discussões tem alcançado repercussão no âmbito acadêmico, visando à superação dessa visão de uma prática burocratizada, isolada do currículo.

 Assim, partindo desse movimento, podemos encontrar em Pimenta (1995), um enfoque para o Estágio de ordem teórico-metodológico, no qual a teoria e a prática são indissociáveis, não podendo ser reduzido como “o pólo prático do curso” (p. 70), mas como um meio de aproximação à prática docente e à realidade do ambiente escolar no qual se irá atuar (SAKAI, 2014).

Nesta perspectiva, concordamos com Pimenta e Lima (2011, p. 45), que “o Estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”, não devendo ser pensado apenas como uma atividade prática, mas como uma atividade teórica, possibilitadora da práxis docente, “entendida como atividade de transformação da realidade” (p.45).

Passerini (2007) ressalta que o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de formação inicial de professores constitui-se como espaço privilegiado para oportunizar ao futuro professor a articulação entre os conhecimentos teóricos e a atividade da prática docente.

Com essa perspectiva tomamos como referência, estudos que apontam o estágio como “eixo central nos cursos de formação de professores, ao trazer a possibilidade de se trabalhar aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 29 ).

 Mediante o exposto, a visão do Estágio Curricular Supervisionado que buscamos, neste estudo, é aquela que mais se aproxima da relação teoria e prática, numa perspectiva de integração destas duas dimensões, a qual oportunize ao aluno uma experiência prática à luz da teoria e uma reflexão sobre essa prática.

**O contexto da pesquisa**

 O desenvolvimento dessa pesquisa iniciou a partir da pesquisa de mestrado de Jorge (2015), que buscou compreender o processo reflexivo de um professor de Matemática sobre a sua prática docente no âmbito de sala de aula da Educação Básica, possibilitando ao mesmo repensar suas práticas pedagógicas. Esse autor utilizou como referencial teórico e metodológico a pesquisa colaborativa, segundo Ibiapina (2008).

 A referida pesquisa em desenvolvimento, está sendo pautada nesse mesmo referencial. As ferramentas, recursos e procedimentos metodológicos desse referencial dão subsídios a essa pesquisa, cujo foco está voltado para a formação inicial de professores de Matemática e como essa formação poderá ser potencializada pela pesquisa colaborativa.

 Para Ibiapina (2008, p. 20), “[...] a pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a sua atividade e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores”.

 O *lócus* da pesquisa em questão foi a disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Matemática, da UFMS, *campus* Campo Grande, que foi ofertada no primeiro semestre do ano letivo de 2017 para 11 discentes.

 A disciplina iniciou-se no mês de abril. Já na primeira aula com a autorização da professora orientadora da disciplina, foi apresentada a proposta de pesquisa a ser vinculada àquele estágio. Vale ressaltar que, nesse momento, alguns alunos indagaram como seriam desenvolvidos os procedimentos metodológicos apresentados.

 No segundo momento, houve a divisão em três grupos. O grupo 1, composto por 3 discentes, realizou o estágio em turmas do 1º ano do Ensino Médio. Os grupos 2 e 3 foram compostos por 4 discentes cada, sendo que realizaram o estágio, respectivamente, em turmas do 2º e do 3º ano.

Na fase seguinte foram iniciados os procedimentos metodológicos da pesquisa colaborativa, com a etapa do planejamento. Cada grupo foi encaminhado para salas distintas visando proporcionar melhor ambiente possível para a captação em áudio dos registros orais das discussões referentes ao planejamento das respectivas aulas a serem ministradas.

**Etapa 1 - PLANEJAMENTO**

 Ibiapina e Lima (2008, p. 103) apresentam algumas significações acerca do planejar a partir dos seguintes autores:

[...] organizar adequadamente um conjunto de ações, interdependentes, em busca de um fim (SCHMITZ, 1993), ou ainda preparar bem cada uma das ações, para que elas permitam alcançar um objetivo preestabelecido (PINTO, 1995); pode também ser expresso simplesmente como a racionalização da ação (SACRISTÁN, 1998).

 Desse modo, o ato de planejar é uma ação inerente ao âmbito da docência. Contudo essas autoras pontuam que a diferença entre planejar e planejamento são distintos e, conforme o interesse podem ser utilizados de diferentes modos.

Na pesquisa colaborativa, o planejamento é entendido como um momento em que seus partícipes contribuem para a construção de ideias e com isso o papel de cada partícipe tem o seu valor para o crescimento do grupo.

 Nessa pesquisa, a etapa de planejamento foi proposta com o objetivo de que os grupos construíssem, de forma colaborativa, o respectivo plano de aula a ser implementado. Dentre outras responsabilidades, cada grupo obteve, junto ao professor supervisor do estágio, os conteúdos previstos no referencial curricular que ficariam a cargos deles a serem ministrados.

Após o planejamento, e com as regências de aulas já marcadas em calendário proposto anteriormente, os grupos foram implementar seus planos de aula, nas respectivas escolas e turmas.

**Etapa 2 - APLICAÇÃO**

 Nesse momento, aconteceu à implementação da aula planejada, de forma que os alunos da escola não fossem prejudicados, tendo em vista que os conteúdos já estavam previstos no referencial curricular. A aula foi gravada, com o objetivo de utilizarmos o vídeo na etapa da sessão reflexiva.

**Etapa 3 - ENTREVISTA**

 Essa etapa, entendemos como a primeira entrevista, é o momento no qual se busca “[...] compreender o sentido que existe na prática docente desenvolvida em sala de aula pelo professor, permitindo observar a aula do professor pelo que nos narra e ao professor outros olhares por meio da narração que faz sobre a sua aula [...]” (JORGE, 2015, p. 47). Nesse movimento, fica evidenciada a potencialidade da narrativa, uma vez que esta

[...] desencadeia um processo de escuta sensível de si, pois permite aflorar situações interiores dos envolvidos. Há vezes em que é possível rememorar episódios de frustração e angústia, e o fato de fazê-los emergir facilita a retomada de antigos fios quebrados na aprendizagem. (MEGID; FIORENTINI, 2011, p. 183).

 Uma semana após a regência da aula planejada ocorreram as entrevistas com os três grupos separadamente e participação de todos os discentes. Após a realização da entrevista acerca da consecução da regência de aula, parte-se para a sessão reflexiva, sobre a qual discutiremos, a seguir.

**Etapa 4 - SESSÃO REFLEXIVA**

 Essa etapa constitui-se como o momento em que o pesquisador se reúne com o grupo para assistirem e discutirem, de modo reflexivo, ao vídeo da aula ministrada pelo professor, neste caso, o futuro professor durante a sua regência. Esse vídeo é produzido na sessão de videoformação com o futuro professor. Nessa sessão ocorre a edição dos trechos mais significativos, os quais são escolhidos pelo pesquisador juntamente com o futuro professor.

 Na pesquisa colaborativa, a videoformação é utilizada com propósito de auxiliar e potencializar o processo reflexivo do professor acerca da sua prática docente. Nesse sentido Ibiapina e Araujo (2008, p. 29) ponderam que o objetivo do uso desse recurso metodológico “[...] não é o de esgotar o tema, mas de discutir algumas questões referentes ao uso do vídeo como uma das estratégias de formação docente que motiva a reflexão crítica”.

 Ao fazer menção à videoformação, Ibiapina (2008, p. 80) aponta que “[...] Os professores ao usarem essa estratégia reflexiva, transpõem em palavras à experiência subjetiva de ensinar (conhecimento espontâneo), tornando-se conscientes dos mecanismos de sua ação, pré-requisitos para transformá-la.”.

 Com a exibição do vídeo, o grupo durante a sessão reflexiva, é motivado a discutir a prática docente em seus diversos aspectos. Ibiapina (2008, p. 96, grifo da autora) ao citar Magalhães (2002) considera que “[...] a sessão reflexiva é o *lócus* em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre a sua prática [...]”.

 Com a sessão reflexiva, finaliza-se o que Ibiapina (2008) denomina de Espiral reflexiva, que é o ciclo composto por essas quatro etapas. Entretanto, em sua pesquisa, Jorge (2015), ao pautar-se na referida espiral, identificou que apenas esse ciclo não foi suficiente para atender à demanda que surgiu ao longo da pesquisa. Com isso, esse autor propôs a implementação de um novo ciclo – novo planejamento, nova aplicação, nova entrevista e nova sessão reflexiva. Assim sendo, o autor concebeu uma nova espiral, sendo esta, uma ampliação da proposta por Ibiapina (2008), a qual ele denominou de Espiral reflexiva ampliada. A seguir, apresentamos o novo ciclo proposto.

**NOVO PLANEJAMENTO**

O novo planejamento é construído a partir de discussões realizadas na sessão reflexiva, onde são apontadas novas necessidades e outras visões. Neste sentido, Jorge (2015, p. 53) considera que “[...] o novo planejamento desenvolve-se em uma ressignificação da prática docente do professor.”.

Vale ressaltar que esse autor apresenta a ideia de ressignificação, segundo Silva *et al* (2008),

[...] o termo ressignificar possui três sentidos distintos: dar um significado diferente; reafirmar, voltar a afirmar, firmar, (pôr) a firma e resignar-se, aceitar a realidade. Assim, ressignificação consiste na capacidade do ser humano de, a partir da reflexão acerca de um acontecimento outrora vivenciado, atribuir-lhe significados, ora distintos da significação realizada na época, ora reafirmando-os. Isso permite que em outro momento de vida, o indivíduo utilize seus aprendizados de forma nova, adaptada à situação com a qual se depara e que, por alguma razão, requisitou aquele aprendizado adquirido no passado. Além disso, a ressignificação é um processo que permite ao indivíduo atribuir novos sentidos a uma experiência passada, trazendo consequências para a forma como se situa diante da sua história (SILVA, 2008, p. 78 apud JORGE, 2015, p. 53)

 Jorge (2015) ainda afirma que, durante a elaboração do novo planejamento o professor é estimulado a refletir acerca do seu novo agir, e a buscar novas maneiras que possibilitem a aprendizagem dos alunos.

 Na pesquisa, o novo planejamento foi elaborado referente a um conteúdo diferente do primeiro planejamento. Vale ressaltar que, em todos os grupos, esses novos planejamentos previram a regência de aulas de exercícios.

**NOVA APLICAÇÃO**

 De modo análogo à aplicação anterior, implementa-se a aula e faz-se a gravação em vídeo, para posterior análise da mesma. Segundo Jorge (2015, p. 54), “[...] essa nova aplicação é um replicador, no intuito de possibilitar mudanças no professor e na sua prática docente [...]”.

**NOVA ENTREVISTA**

 Nessa etapa, novamente, a entrevista aconteceu com os três grupos separados e também contou com a presença de todos os discentes. A entrevista foi realizada com o objetivo de identificar possíveis mudanças nessa nova regência em relação à regência anterior, considerando-se um novo processo de planejamento.

Jorge (2015, p. 55) considera que a realização da nova entrevista é importante “[...] para que o professor se apropriasse das suas ações, por meio da fala e no entendimento das mudanças que ocorreram na diferença do planejamento - aplicação e do novo planejamento, da nova aplicação.”.

**NOVA SESSÃO REFLEXIVA**

A proposta desse autor para a nova sessão reflexiva é compreender outros aspectos nas práticas dos professores. Em função do andamento da pesquisa, ainda não temos elementos efetivos relacionados a essa etapa.

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

 A formação inicial de professores de Matemática perpassa diversas instâncias, sendo que uma das principais desse processo é o estágio supervisionado. Esse componente curricular obrigatório, com carga horária de 400 horas, dividida em quatro blocos, constitui-se como uma atividade formativa essencial para o exercício da docência na educação básica.

 A partir dessas considerações, está sendo devolvida uma investigação que pauta-se na pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), tendo como *lócus*, a disciplina de Estágio Supervisionado III, do curso de matemática, da UFMS, *campus* Campo Grande, com intuito de propiciar que futuros professores refletiam criticamente acerca de suas práticas docentes, a partir dos procedimentos metodológicos que esse referencial propõe.

**Referências**

ANDRADE, A. M. de. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, M. L. S. F. da. (Org.). **Estágio Curricular**: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: <www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf> acesso em: 28 set. 2017.

BARREIRO, I. M. F. & GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002, Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**. Brasília. Seção 1. p. 9.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília. Seção 1. p. 8-12.

BURIOLLA, M. A. F. O estágio supervisionado. 7. ed. São Paulo: Cotez, 2011.

CYRINO, M. C. C. T. As várias formas de conhecimento e o perfil do professor de Matemática na ótica do futuro professor. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - FEUSP, São Paulo, 2003.

CORREIA, M. L. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. **Analecta**. v.9 n. 2, jul./dez. Guarapuava (PR), 2008. p. 11-20.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Líber Livro Editora. 2008, 134p.

IBIAPINA, I. M. L. M**.**; ARAUJO, M. P. Videoformação e reflexão crítica: mediando análise da prática docente. In: LOUREIRO JR, E.; IBIAPINA, I. M. L. M. (Orgs) **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores.** Autêntica: Belo Horizonte, 2008. p. 29-48

IBIAPINA, I. M. L. M**.**; LIMA, M. G. S. B. O planejamento como atitude. In: IBIAPINA. I. M. L. M. (Org.). **Formação de Professores: Texto & Contexto**. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2008, v. , p. 101-116.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2., 2008, Campinas/SP. **Anais**: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 155-162.

JORGE, N. M. **Reflexões sobre a prática docente de um Professor de Matemática a partir da Pesquisa Colaborativa***.* 2015. 179 f. Dissertação (Educação Matemática) – Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2015.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática.** Campinas: Autores Associados, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Resolução nº 37, de 28 de maio de 2015. **Boletim Oficial de Atos Administrativos**. Campo Grande. Ano XXVII, nº 6056, 2015, p. 71.

MEDEIROS, C. M. **Estágio Supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de Matemática na formação inicial**. 2010. 103-f. dissertação (Educação em Ciência e Matemática) - Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, Universidade Federal do Pará, Belém. 2010.

MEGID. M. A B. A.; FIORENTINI. D. Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. **Interacções.** v. 7, n. 18, 2011, p. 178 – 203.

MIRANDA, M. I. Ensino e Pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafíos e posibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&marin: belo Horizonte, MG: FAEMIG, 2008.

PASSERINI, G. A. O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

PEREIRA, P. S.; SAKAI, E. C. T.; PAULA, R. B., NOGUEIRA, K. F. P. Um Panorama das Pesquisas Produzidas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste envolvendo Políticas Públicas Educacionais, a partir de 2005. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática.** Curitiba, Paraná, 2013, p. 1-14.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores : unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** –Volume 3, nº 3, p.5-24, 2006.

SAKAI, E. C. T. **Um panorama das pesquisas sobre as práticas de estágio curricular supervisionado em Matemática nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.** 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, 2014. 182p.

SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da 145 Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2003. Disponível em: Acesso em: 01 out. 2017.

1. Publicada no Diário Oficial da União, em 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12 [↑](#footnote-ref-1)
2. Publicada no Diário Oficial da União, em 4 de março de 2002, Seção 1, p. 9. [↑](#footnote-ref-2)