**MOBILIZAÇÃO HISTÓRICA DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Kely Fabricia Pereira Nogueira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

[kelyn230@gmail.com](mailto:kelyn230@gmail.com)

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

[edisakai@hotmail.com](mailto:edisakai@hotmail.com)

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

[susivivien@hotmail.com](mailto:susivivien@hotmail.com)

Patrícia Sandalo Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

patricia.pereira@ufms.br

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo evidenciar a mobilização histórica da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na formação de professores de Matemática, tentando propor respostas para as questões: Q*ue professor formar?* Como f*ormar professores no curso de Matemática* e realizar um*a prática de ensino e estágio curricular supervisionado reflexiva?* Articulamos nesses componentes curriculares a conjectura *da* e *na* práxis docente, conforme os conceitos teóricos que envolvem a sua formação/ação/reflexão e a constituição de Ser professor de Matemática. O foco é centrado em aspectos do “Curso de Licenciatura em Matemática” da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Concluímos que, na mobilização histórica da prática e do estágio, a legislação, nas últimas décadas, buscou agregar discussões, tentando superar questões históricas como a concepção restrita de prática, limitada a um momento isolado do curso e de responsabilidade de um único professor. Reconhecemos que, legalmente, houve avanços, principalmente no sentido de que todas as disciplinas que compõem o currículo têm uma dimensão prática que deve ser trabalhada, mas o movimento real, objetivo, precisa avançar e materializar o que foi ideado pelas legislações.

**Palavras-chave**: Prática de Ensino. Estágio Curricular Supervisionado. Formação inicial de Professores. Educação Matemática.

**MOBILISATION HISTORIQUE DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE ET DE LE STAGE SUPERVISÉ DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUES**

**Résumé**

Cet article vise à mettre en évidence la mobilisation historique de la Pratique de l'Enseignement et du Stage Supervisé dans la formation des enseignants de Mathématiques, en essayant de proposer des réponses aux questions: *Quel enseignant former? Comment former les enseignants dans le cours de mathématiques et d’accomplir une pratique d’enseignement et un stage curriculaire supervisé réflexif?* Nous avons articulé dans ces constituants curriculaires la conjecture de et dans la praxis d'enseignement, selon les concepts théoriques impliquant leur formation/action/réflexion et la constitution d'Être un Enseignant de Mathématiques. L'accent est mis sur les aspects du cours “Bachelor's Degree in Mathematics” de l'Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Nous avons conclu que, dans la mobilisation historique de la pratique et du stage, la législation, au cours des dernières décennies, visait à regrouper les discussions, à tenter de surmonter des questions historiques telles que la conception restreinte de la pratique, limitée à un moment isolé du cours et à la responsabilité d'un seul enseignant. Nous reconnaissons que, légalement, il y a eu des progrès, principalement dans le sens que toutes les disciplines qui comportent le curriculum ont une dimension pratique qui devrait être travaillée, mais le véritable mouvement, objectif, doit aller de l'avant et de matérialiser ce qui a été conçu par les législations.

**Mots-clés:** Pratique de l’enseignement. Stage Curriculaire Supervisé. Formation initiale des enseignants. Éducation mathématique.

**Introdução**

A formação de professores de matemática deve ser pautada em uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possam conduzir os sujeitos à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional e ao aperfeiçoamento da prática educativa. (BRASIL, 2015)

Mediante a esta questão o objetivo desse artigo é evidenciar a mobilização histórica da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação de professores de matemática. Dialogando assim com: que professor formar? Formar professores no curso de Matemática e o diálogo sobre a *prática de ensino* e o *estágio curricular*, na prática reflexiva.

Articulamos esses componentes curriculares a conjectura *da* e *na* práxis docente, conforme os conceitos teóricos que envolvem a sua formação/ação/reflexão e a constituição de Ser professor de Matemática, abalizados na concepção filosófica de base materialista histórico dialética. O foco da análise perpassa do geral e incide principalmente no singular aqui denominado “curso de licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)”.

**Que professor formar?**

Que professor formar? Qual contexto? Para quem? Formar professores no âmbito de situações concretas e de uma realidade definida necessita sistematizar elementos teóricos com situações práticas reais. Libâneo e Pimenta (1999, p.260) explicitam que a “docência constitui-se um campo específico de intervenção social – **não é qualquer um que pode ser professor**” (grifo nosso).

Logo, que professor é esse? Ideamos aquele professor que possa ajudar no desenvolvimento pessoal, intersubjetivo do aluno, um facilitador de acesso ao conhecimento, um sujeito de cultura que domina de forma profunda os conhecimentos historicamente acumulados de sua área, e seus aportes na perspectiva de compreender o mundo, conforme evidencia Libâneo e Pimenta (1999).

Há muito tem se discutido sobre a formação dos sujeitos. Sejam em detrimento a uma área específica ou a várias áreas do conhecimento. No entanto, nesta sociedade, conceituada como “sociedade contemporânea” não podemos negar que o movimento é brusco, as transformações são constantes, o desafio de formar professores para esse tempo, para essa realidade, tem sido cada vez mais discutido na perspectiva de acompanhar tais transformações.

Transformações essas que ocorre a partir dos sujeitos em coletivo, Libâneo e Pimenta (2009) esclarecem especificadamente que no âmbito da formação de professores, as *transformações docentes*, só ocorreram se os professores ampliarem sua “consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola”, logo, isso pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, sobre essa sociedade.

Nesta perspectiva, é necessário termos a consciência que nosso agir no mundo e mais especificadamente nessa sociedade, dita contemporânea causa uma variedade de efeitos que retroagem sobre nós.

Dentro deste contexto o que pensamos do mundo e de nós próprios sofre interferências do processo de valoração das consequências de nossos atos. Formar professores que compreenda a realidade objetiva a qual está inserida, são atos que veementemente necessitam ser objetivados a partir da compreensão de mundo e de sujeitos que pretendemos ser ou formar.

Lessa (2014) nos orienta que é necessário se munir dos clássicos e da história. Instrumentos indispensáveis, para conhecermos a história, pois esta é construída coletivamente pelos sujeitos. Sujeitos situados, fundados na “tríade *eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim”.* (BAKHTIN, 2008, p. 22, grifo nosso).

Neste viés, continuo o diálogo, cheio de vozes, ora “eu” ora “outros” e por fim “nós” em um emaranhado de relações. Bakhtin (2008, p. 22) esclarece que “só me torno eu entre os outros *eus*”, no entanto ainda que o sujeito se defina a partir do outro dessa relação com o outro, ao “mesmo tempo o define, o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico em ressonância filosófica, discursiva”.

Assim, formar professores que reflitam, a partir do real objetivado. Formar professores que saibam do oficio de educar. Mas um educar conforme afirma Mézáros (1997, p. 13), educar “não é uma mera transferência de conhecimentos, mas sim a conscientização e testemunho de vida” é possibilitar aos “sujeitos o reconhecimento que a história é um campo aberto de possibilidades”.

Nesta perspectiva, dialogar com o movimento da formação inicial de professores, enfatizamos historicamente que esse sujeito “professor” sempre existiu. Esteve lá. Está aqui. E estará ali. Sempre existiu e sempre existirá, pois parte da realidade, da prática constituída socialmente, na sua perspectiva histórica, na dinamicidade da história. Os aspectos que os formam, são espiralados e em constates movimentos.

Esses sujeitos humanos que hoje denominamos professores, ou futuros professores, possuem uma peculiaridade: transmitir conhecimento, as gerações futuras, conhecimento baseado nas riquíssimas experiências acumuladas pela humanidade construída de forma sistemática. Conhecimento este que segundo Afanasiev (1969),

[...] é um processo infinito de aproximação do pensamento ao objeto que se quer conhecer, do movimento da ideia do desconhecer, do saber incompleto e imperfeito, ao saber mais completo e perfeito. Ao substituir as teorias antiquadas por outras novas e determinar as velhas, o conhecimento avança, descobrindo mais e mais aspectos da realidade (AFANASIEV, 1969, p. 180).

Nesta perspectiva, de conhecimento, é necessário a criticidade, e esta, só existe se formos de fato ao subterrâneo, a raiz do objeto, confrontar as ideias com a realidade social existente das épocas. É mister compreender que reconhecemos que a realidade é dinâmica, logo o conhecimento é infinitamente dinâmico. E a história se movimenta. E os sujeitos são vivos, como afirma Marx.

Então, prática é nosso ponto de partida, e a base do conhecimento, apresentando-se como caráter social. Atividade de grandes grupos, de todos os trabalhadores, do que produzem bens matérias, e não de indivíduos em separados. Formar professores com essa consciência. Reafirmando, somos sujeitos relacionais. Sujeitos em volto a necessidades e possibilidades, sujeitos que além de explicar o objeto o entenda, pois a diferença é crucial, explicar “é reproduzir o discurso midiático” enquanto que entender “é desalienar-se, é decifrar antes de tudo” (MÉZÁROS, 1997, p. 18).

No entanto, é importante formar professores que compreenda que as diferenças dessas possibilidades reais ou abstratas, são relativas, pois a qualquer momento as possibilidades abstratas podem se tornar em possibilidades reais, isso não é utópico. Isso é processo de desenvolvimento. Formar professores que contribuem para o processo de “humanização dos alunos historicamente situados” [...], construindo “saberes e a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social” lhes insere. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 262).

Logo tais possibilidades estão presentes em cada tomada de decisão dos sujeitos e também se manifestaram no momento em que a decisão for objetivada. Lessa (2014).

Formar professores exige decisões! Exige reconhecer os sujeitos, como: sujeitos históricos, sujeitos sociais. Sujeitos vivos, que ingressam na situação dada independente da sua consciência e vontade.

Assim, compreendemos que a situação não existe sem os sujeitos, cada sujeito tem uma situação peculiar, que é somente sua, é dada para “cada indivíduo, cada geração, cada época e classe”, cabe ao homem agir mediante a situação posta, entrelaçando com a práxis[[1]](#footnote-1). (KOSIK, 1976, p. 239)

**Formar professores no curso de matemática**

Discutir a formação de professores em especial de matemática, é continuar a discutir que professor formar, agora, com uma especificidade “matemática” com conhecimentos historicamente acumulado sobre a Rainha das Ciências assim explicitada por Garbi (2009).

Recorremos ao que Nogueira (2012, p. 27-28) enfatiza sobre a formação inicial de professores e, em especial dos professores de Matemática, quando pontua que a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM, 2003) publicou o documento *Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática* que foi elaborado por sujeitos representantes da SBEM a partir dos diálogos ocorridos durante o I Fórum Nacional de Licenciaturas em Matemática em 2002, no qual a perspectiva em torno da proposta para formação inicial de professores de Matemática prioriza que:

[...] é importante não se esquecer que esta formação é um processo contínuo, que se inicia bem antes do ingresso na licenciatura passa nesta por um período intensivo e organizado de aprendizagem de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão docente e continua a desenvolver-se, depois dessa formação inicial, à medida em que o professor reflete sobre sua prática profissional e busca conhecimentos e alternativas para superar os problemas e desafios que encontra pela frente (SBEM, 2003, p. 4).

E ainda, o documento deixa evidente que o Curso de Licenciatura em Matemática deve ser ideado como um curso de formação inicial em Educação Matemática, numa perspectiva que permita “romper com a dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos e com a dicotomia entre teoria e prática” (SBEM, 2003, p. 4).

É sabido ainda que a identificação dos Cursos de Licenciatura construa-se amparada, nos conhecimentos matemático, ligado ao “tratamento pedagógico e histórico, com o que se configurará uma “*Matemática*”, ou seja:

[...] distinta daquela meramente formalizada e técnica. A constituição dessa identidade requer um repensar sobre a formação dos formadores de professores e um cuidado especial na escolha dos profissionais que atuam nos Cursos de Licenciatura, no sentido de estarem comprometidos com o projeto pedagógico desses cursos (SBEM, 2003, p. 4).

Logo, Nogueira (2012) reforça que a formação inicial de professores é concebida bem antes do ingresso do acadêmico na Licenciatura e deve ser entendida como um processo contínuo de reflexão, posto que é importante à interação entre o desenvolvimento matemático e o desenvolvimento necessário ao professor para ensinar Matemática. Dessa maneira, “a SBEM elenca e destaca os princípios e apresenta propostas suficientemente flexíveis, de modo a se ajustarem a contextos e necessidades” (SBEM, 2003, p.2). Um destes princípios é a definição do perfil do professor de Matemática nesta sociedade contemporânea, o qual deve constituir-se como um profissional hábil, capaz de criar ambientes e situações de aprendizagem matematicamente ricas e estimular a reflexão de seus alunos por meio da formulação e conjecturas de hipóteses para a resolução de problemas (NOGUEIRA, 2012). Além disso, deve desempenhar as seguintes tarefas consideradas essenciais para o desenvolvimento de seu perfil:

* Conceber a Matemática como um corpo de conhecimento rigoroso, formal e dedutivo, mas também como atividade humana;
* Construir modelos matemáticos para representar os problemas e suas soluções;
* Criar e desenvolver tarefas e desafios que estimulem os estudantes a coletar, organizar e analisar informações, resolver problemas e construir argumentações lógicas;
* Estimular a interação entre três componentes básicos da Matemática: o formal, o algorítmico e o intuitivo;
* Estimular seus alunos para o uso, natural e rotineiro, da tecnologia nos processos de ensinar, aprender e fazer Matemática;
* Estimular seus alunos para que busquem alcançar uma ampla e diversificada compreensão do conhecimento matemático e para vincular a Matemática com outras áreas do conhecimento humano;
* Propiciar situações ou estratégias para que seus alunos tenham oportunidade de comunicar ideias Matemáticas;
* Relacionar a Matemática com a realidade, a fim de ajudar seus alunos na tarefa de compreender como essa ciência permeia nossa vida e como os seus diferentes ramos estão interconectados;
* Utilizar diferentes representações semióticas para uma mesma noção Matemática, usando e transitando por representações simbólicas, gráficas, numéricas, entre outras.

(SBEM, 2003, p. 7).

Neste contexto formar professores de Matemática, é necessário compreendermos que os sujeitos que decidem fazer um curso de licenciatura em Matemática, serão “futuros professores” da Educação Básica, logo importante conhecer o processo de como se deu historicamente a produção e a transação de significados em matemática, em sua totalidade (FIORENTINI, 2005).

Logo, conhecer a totalidade como expressa Kosík (1976, p. 44) “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos), pode vir a ser compreendido”. Assim, os fatos são conhecidos da realidade se são compreendido como fatos dialéticos.

Ainda, para, além disso, o sujeito precisa “conhecer e avaliar potencialidades educativas do saber matemático” (FIORENTINI, 2005). Se assim o fizer as possibilidades tanto as reais quanto as abstratas coadunaram para o fim ideado do conhecimento. Pois como enfatiza Kosík (1976, p. 50), o conhecimento humano se processa num movimento em “espiral do qual cada início é abstrato ou relativo”. Um processo espiralado de “mutua compreensão e elucidações dos conceitos, na qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em correlação dialética”.

Dessa forma, para ser um professor de matemática não basta ter domínio dos conceitos e procedimentos da Matemática produzidas historicamente, é mister que conheça a totalidade, os fundamentos epistemológicos, sua evolução histórica, a relação da matemática com a realidade, seus usos, suas diferentes linguagens, para que possam compreender a práxis. “Na práxis e baseado na práxis”, o sujeito estabelece a sua “relação com o mundo e com a totalidade”, assim pensar em formar professores de matemática, sem considerar o sujeito professor de matemática como parte da realidade educacional e sem o seu conhecimento como parte da realidade, “a realidade e o seu conhecimento não passam de fragmentos” (KOSIK, 1976, p. 227).

É sabido que formar professores de matemática, é complexo, pois, para além de possibilitar os conhecimentos matemáticos, não se pode esquecer que estamos nos envolvendo com pessoas. Professores de matemática são antes de tudo pessoas. São seres sociais. Como afirma Netto e Braz :

[...] dentre todos os tipos de ser, se particulariza o ser social porque é capaz de: 1. realizar atividade teologicamente orientadas; 2. objetivar-se material e idealmente; 3. comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada; 4. tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; 5. Escolher entre alternativas concretas; 6. universalizar-se; e socializar-se (NETTO; BRAZ, 2006, p. 41).

Desta forma, formar professor de matemática, é possibilitar o reconhecimento como ser social, visto que só ele consegue projetar, só ele cria, constrói idealiza, pensa, conhece, escolhe, objetiva-se, expressa conhecimentos, “toma a sua atividade e se toma a si mesmo como objeto de reflexão”, conhecendo a natureza e conhecendo a si mesmo. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 42).

Charlot (2000), nos ajuda a compreender quando enfatiza que o “homem é a única criatura que precisa ser educada”, já dizia Kant, além de que “todos os animais é o que é, somente o homem não é, na origem nada, deve tornar-se isso por si mesmo”, desta forma, deve “tornar-se o que deve ser, e porque deve ser um ser-para-si, deve tornar-se isso por si” logo, aponta-nos que “ *o homem não é, deve torna-se o que deve ser*: para qual, deve *ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se*, “ tornar-se por si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 5-52, grifo nosso). Logo é preciso reconhecer a necessidade de *tornar-se professor de matemática*, em um processo contínuo que inicia antes mesmo do curso de formação de professores, intitulado de “Licenciatura em Matemática”.

**A prática de ensino e o estágio curricular na prática reflexiva.**

A vida humana é um movimento dialético entre pensamento e ação, entre teoria e prática, entre objetividade e subjetividade, entre o ser e não ser e, como o processo, influencia e afeta a criação e transformação da realidade social, incluindo a subjetividade do sujeito.

Logo, neste artigo o nosso foco está sobre a *prática de ensino* e o *estágio curricular*, na prática reflexiva. Guérios (2013) enfatiza que a questão da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura é sempre nevrálgico e sensível. Neste viés as inúmeras pesquisas que descrevem, analisam, refletem e propõem sobre o referido tema. Queremos aqui destacar, Sakai (2014) que teve como objetivo principal mapear e analisar as pesquisas voltadas para a Formação Inicial de Professores, em particular, as que versam sobre Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte (N), Nordeste (NE) e Centro-Oeste (CO) do Brasil, no período de 2005 a 2012.

Das pesquisas analisadas, a autora revelou os esforços das pesquisas para uma formação inicial onde os sujeitos possam a partir de suas vivencias dialogar, com as necessidades e possibilidades de vir a ser professor de Matemática.

Esse estudo trouxe como contribuição algumas possibilidades de diversas modalidades de práticas de Estágio Curricular Supervisionado que valorizam a formação do futuro-professor, por meio da reflexão crítica, da pesquisa e do trabalho colaborativo, emergindo como possibilidades de práticas promotoras de desenvolvimento profissional, apontando para um possível caminho de redefinição dos Projetos de Estágio (SAKAI, 2014, p. 9).

Já Pereira (2013) apresentou no XI Encontro Nacional de Educação Matemática um mapeamento das pesquisas em Educação Matemática que refletem sobre a disciplina Prática de Ensino de Matemática e sobre a Prática como Componente Curricular.

Neste diálogo Pereira (2013), nos chama a atenção para a constatação feita sobre as pesquisas analisadas, visto que a essência das pesquisas versa sobre o estímulo e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, questionadora e investigativa promovidos pela Prática como Componente Curricular geram um processo de socialização com o ambiente docente concomitante com a ocorrência de conflitos, rupturas e escolhas.

Neste movimento, faz-se necessário recorrer a mobilização histórica a partir das décadas de 1950 e 1960, onde questionava-se à prática de ensino, com relação à visão separada de método e conteúdo, pois os alunos aprendiam a imitar e reproduzir os modelos já existentes. Neste período, a Prática de Ensino não era obrigatória, era entendida como tema de um programa do que como um objeto mínimo curricular.

Assim, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, foi promulgado, o Parecer 292/1962, do Conselho Federal de Educação, o qual estabelecia a carga horária das matérias pedagógicas, ou seja, “1/8 da duração dos cursos” e determinava que o estágio deveria ocorrer nas escolas da rede de ensino. (PEREIRA, 2013)

Foi por meio do Parecer 292/1962, que se definiu pela primeira vez, a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Em 1969, o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, conforme determinação do Parecer 627/1969.

Assim cronologicamente ao final do regime militar é promulgada a Lei 7044/82, que determina que o estágio nos cursos de licenciaturas continue tendo as fases de observação, participação e regência, como já havia no curso de Magistério, não havendo preocupação com a articulação entre a realidade do ensino do 1º grau e a formação do professor.

Seguindo essa linha cronológica, em dezembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 de 20/12/1996, publicada no Diário Oficial da União a 23/12/1996, seção I – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, posto que o sistema educacional brasileiro ainda é um ideal a ser atingido como alegam os legisladores.

Em seu artigo 62, a referida Lei determina que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Quanto à Prática de Ensino, no artigo 65 define que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Nogueira (2012) afirma que mediante tal situação, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com o Ministério de Educação, em 2002, publicou as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, as quais norteiam a carga horária, os princípios, os fundamentos e os procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos Cursos de Licenciatura.

Pereira (2013) reforça que mediante essa normativa a prática, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado.

Nessa nova concepção, a prática passa a ser vista como uma dimensão de conhecimento que está presente durante todo o processo de formação, refletindo desse modo sobre a atividade profissional.

Ainda, mediante esse parecer, o Estágio Curricular Supervisionado é considerado como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido, em um ambiente institucional de trabalho, e um aluno estagiário, ou seja, é o período de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem.

O Parecer CNE/CP 21/2001, instituiu a duração e a carga-horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena da licenciatura. Esse documento estabelece que a formação de docentes para a atuação na Educação Básica não poderá ficar abaixo de duas mil (2.000) horas para a execução das atividades científico-acadêmicas, sendo [...] quatrocentas (400) horas de prática de ensino e as (400) horas de estágio supervisionado (NOGUEIRA, 2012).

O Parecer CNE/CP nº. 27/2001, que deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº. 9/2001, onde a alteração indicou que o Estágio Supervisionado deveria ser desenvolvido nas escolas de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso, sob a supervisão da escola de formação, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores.

O Parecer CNE/CP nº. 28/2001 deu então nova redação ao Parecer CNE/CP nº. 21/2001. O documento apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que deve ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, propiciando uma discussão contínua entre o saber e o fazer.

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, Parecer CNE/CP nº. 28/2001).

No aspecto de formação docente, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 dispõe em seu artigo primeiro sobre a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo:

Art. 1º[...] no **mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas**, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: **I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;** [...] Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200(duzentas) horas. (BRASIL, 2002)

Assim, com esse movimento histórico, em 2005, o Parecer CNE 15/2005, estabelece quanto ao conceito prático, que “[...] **prática como componente curricular** é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”. (BRASIL, 2005, p. 3, grifo nosso).

O que Pereira (2011) nos chama atenção é que algo parecia estar claro na cabeça dos legisladores: uma coisa era “prática como componente curricular” e outra coisa era a “prática de ensino e o estágio supervisionado” (PEREIRA 2011, p. 208).

Assim em 2008, a Lei Nº. 11.788/2008 aprovada pelo Congresso Nacional elucida alguns avanços, tanto na concepção do estágio na formação profissional, quanto na definição de responsabilidades das partes envolvidas. Ela define novas regras para estágios na formação profissional, ainda que não restritas à formação de professores. Essa lei apresenta uma nova concepção de estágio ao explicitar:

Art. 1o **Estágio** é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Ainda nesta discussão de formação de professores na tentativa de ampliar o diálogo sobre o tente o tema “formação de professores de matemática” e sua constituição da variedade de componentes curriculares, em 2015 a Resolução CNE/CP Nº2/2015, 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 e em seu Art. 13 estabelece a estrutura e currículo da formação inicial de professores evidenciando:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, [...] estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 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;[...]**

(BRASIL, 2015, p.11)

Assim mediante a toda essa mobilização histórica do estágio supervisionado e da prática de ensino, tomamos como base para nossa análise a estrutura curricular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por estarmos inseridas nesta realidade, é possível verificarmos quais são os componentes elencados para formação inicial do professor de Matemática na estrutura Curricular da UFMS (2017), de maneira análoga ao que estabelece a Resolução CNE/CP Nº2/2015.

Mediante tal verificação podemos ver que a Prática de Ensino, está organizada da seguinte forma:

* 1~~º~~ período com 68h, como prática de ensino I
* 2~~º~~ período com 68h, como prática de ensino II;
* 3~~º~~ período com 68h, como prática de ensino III;
* 4~~º~~ período com 68h, como prática de ensino IV;
* 5~~º~~ período com 68h, como prática de ensino V;
* 6~~º~~ período com 68h, como prática de ensino VI;
* e nas Atividades complementares consta 68h como prática de ensino VII.

Logo, com um total de 408 horas distribuídos nos referidos períodos ( 1º ao 6º), no entanto a Resolução CNE/CP Nº2/2015 em seu Art.13 inciso I explicita: “**400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo.”**

Como podemos verificar instituições de ensino superior estão procurando adaptarem-se às exigências desse documento, assim uma grande variedade de instituições criou as “disciplinas de prática” a partir do início do curso, nomeando-as Práticas Pedagógicas ou Práticas Educativas ou, simplesmente, “Práticas”, inserindo-as em disciplinas de conteúdos de Matemática (NOGUEIRA, 2012).

Observa-se que a Instituição de Ensino alocou 408 h, no entanto a nomenclatura está sendo referida como Prática de ensino. As tentativas são várias, para o cumprimento da Legislação. No entanto é possível verificarmos que ainda precisa ser materializada. Estamos vivenciando a partir dos indícios, possibilidades abstratas, quem sabe chegaremos a possibilidade reais.

Já o Estágio supervisionado está organizado da seguinte forma:

* 5~~º~~ período com 90 h, Estágio obrigatório I;
* 6~~º~~ período com 100h, Estágio obrigatório II;
* 7~~º~~ período com 100h, Estágio obrigatório III;
* 7~~º~~ período com 110h, Estágio obrigatório IV;

Visto que a Resolução CNE/CP Nº2/2015 estabelece, ainda seu Art.13 inciso **“II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas [...]”.** E mais em seu parágrafo “§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015).

Assim, é possível observarmos que tanto a Prática como Componente Curricular como o Estágio Curricular Supervisionado aparecem como eixos articuladores das dimensões teóricas e prática no processo de formação dos licenciados nas legislações. Mas ainda é necessário um diálogo com maior profundidade na formação de professores, com vistas a tornar essas dimensões em possibilidades reais, saindo do campo das possibilidades abstratas.

Corroboramos com Pimenta (2002) quando enfatiza que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará devendo caminhar para a reflexão a partir desta realidade. Esta perspectiva, segundo ela, difere da compreensão de que o estágio é a parte prática do curso. Pimenta e Lima (2008) lembram a usual afirmativa de que teoria e prática são indissociáveis, devendo o estágio ser teórico-prático e “compreendem a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade” (p. 34).

Nogueira (2012, p.28) ainda pondera que “[...] é necessário caminhar para outras direções. É necessário resgatar a reflexão na atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que, realmente, se abordam as situações problemáticas da prática”.

E ainda acrescenta os cursos devem garantir que a formação docente viabilize ao futuro professor saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, cognitiva, afetiva, entre outras afirma Nogueira (2012).

**Considerações Finais**

Concluímos que na mobilização histórica da prática e ao estágio, percebemos que a legislação, nas últimas décadas, buscou agregar discussões sobre a formação inicial do professor, tentando superar questões históricas tal como a concepção restrita de prática, limitada a um momento isolado do curso e de responsabilidade de um único professor.

Reconhecemos que legalmente houve avanços, principalmente em considerar que todas as disciplinas que compõem o currículo têm uma dimensão prática que deve ser trabalhada, mas no movimento real objetivo, ainda precisa avançar, e materializar o que ja foi ideado pelas legislações.

Assim, constatamos a distinção e, ao mesmo tempo, a articulação entre a “prática como componente curricular” e o “estágio curricular supervisionado” no espaço da formação. Desse modo, estes componentes curriculares próprios do momento do fazer implicam um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação (NOGUEIRA, 2012). E que, especialmente, a prática como componente curricular deve ser flexível e reflexiva, de modo que se “articule” com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmicas, de modo que concorra conjuntamente para a formação do professor. Formação esta que vise para além, um Ser Social, que consiga a partir de sua visão de mundo se inserir, no mundo e assim contribuir para a sua formação e dos demais sujeitos desta sociedade.

Para isso, é necessário que “o saber e o fazer” docente não se reduz ao ensino de fórmulas generalizadas, e engessadas, mas um movimento no viés *da/na práxis* docente. Logo essas questões implicam em os valores, ideologias, culturas, concepção de mundo do futuro docente perante esta sociedade. Perante aquilo o qual ele objetiva.

**Referências**

AFANASIEV, V. G. Fundamentos da filosofia. Moscovo: Progresso, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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.Resolução CNE/CP nº 2**,** de 1º de julho de 2015.

BRASIL. **Parecer CFE n.° 292/62**, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica.

BRASIL. **Parecer CFE n.° 627/69**. Determina que o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso.

BRASIL. **Lei n. 7044/82**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

BRASIL. **Lei n.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Parecer nº 9/2001**, 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. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 027/2001**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

BRASIL. **Parecer n. CNE/CP 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2002**, 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

BRASIL. **Parecer CNE/CES 15/2005** Esclarece as resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002.

BRASIL. **Lei nº. 11.788**, de 25 de agosto de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

BAKHTIN, M. **Conceitos-chave**. Traduzido por: BRAITH, Beth (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000

GARBI, G. G. A Rainha das Ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática – 3.ed ver e ampl. São Paulo: Editora Livraria da Física em 2009

GUÉRIOS. E. Estágio Supervisionado: experiências e perspectivas. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178-034X Página 1

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LESSA, S. **O revolucionário e o estudo por que não estudamos ?**1ª edição: Instituto Lukács, 2014.

LIBÂNEO. J.C & PIMENTA. S.G. Formação de profissionais da educação: Visão Crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, (p.239- 277).

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos. Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MÉSZÁROS, I. Ir além do capital. In: **COGGIOLA**, Osvaldo (org.) Globalização e Socialismo. São Paulo: Xamã, 1997. p. 143-154.

NETTO, J. P.; Braz, M. **Economia Política:** uma introdução crítica. 4a. Edição. Ed. Cortez. SP, 2006.

NOGUEIRA, K. F. P. **A prática como componente curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática: entendimentos e alternativas para sua incorporação e desenvolvimento.** Dissertação de Mestrado. UFMS, 2012.

PEREIRA, P. S. **A concepção de prática na visão de licenciandos de matemática**. Rio Claro, 2005. 202 p. Tese de Doutorado. IGCE, UNESP/Rio Claro.

PEREIRA, P. S. Mobilização histórica da prática de ensino e do estágio supervisonado na formação de professores de matemática, Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178-034X, 2013

PIMENTA, S. G.; o Estágio na Formação de professores; Unidade teoria e Prática? São Paulo, Cortez, 3ª edição, 2002.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** Revisão técnica: José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2008.

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 Sociedade Brasileira de Educação Matemática,** 2003. Disponível em: <http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM\_licenciatura.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

1. A práxis por sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (homem-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não e [...] não humana, a realidade na sua totalidade). [...] é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1076, p.222). [↑](#footnote-ref-1)