**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA: UMA PERSPECTIVA DESAFIADORA**

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

edisakai@hotmail.com

Kely Fabrícia Pereira Nogueira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

*kelyn230@gmail.com*

Jesus Reinaldo Alves Quirino

Colégio Militar de Campo Grande

reiquirino@bol.com.br

Patrícia Sandalo Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

*patricia.pereira@ufms.br*

**Resumo**

O artigo traz um recorte da discussão teórica que se desencadeou a partir de uma pesquisa de mestrado (SAKAI, 2014) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cujo objeto de estudo foram as práticas de Estágio Curricular Supervisionado. Por se haver verificado no Estágio um campo propício a descobertas, interação e integração social, construção de conhecimento, formação e desenvolvimento profissional, a partir da realidade escolar, é que nos propusemos a investigar as práticas “comuns” e as possibilidades de novas práticas inerentes ao Estágio. Odiálogo com as leis que regulamentam esse componente formativo, com os teóricos e com as pesquisas voltadas para essa temática, revelaram que o Estágio Curricular Supervisionado, além de ser um importante contributo para formação do futuro professor, – na medida em que se propõe um trabalho comprometido com as dimensões educativas dos sujeitos envolvidos, articulado com a teoria e a prática, com o ensino e a pesquisa na busca por compreender a realidade escolar – pode também desencadear um processo de desenvolvimento profissional.

**Palavras chave:** Educação Matemática. Formação inicial de professores. Estágio Curricular Supervisionado. Desenvolvimento profissional. Metanálise Qualitativa.

**FORMATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DANS LE STAGE CURRICULAIRE SUPERVISÉ EN MATHÉMATIQUES: UNE PERSPECTIVE STIMULANTE**

**Résumé**

L'article apporte une coupe de la discussion théorique qui a déclenché à partir d'une recherche de maîtrise (SAKAI, 2014) développé dans le programme d'études supérieures en Éducation Mathématique, à l'Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), dont l'objet d'étude a été les pratiques de Stage Curriculaire Supervisé. En raison du fait que le stage est un terrain propice aux découvertes, à l'interaction et à l'intégration sociale, à la construction de connaissances, à la formation et au développement professionnel, nous nous sommes attachés à étudier les pratiques “communes” et les possibilités de nouvelles pratiques inhérentes au stage. Le dialogue avec les lois régissant cette composante de formation, avec la théorie et la recherche axées sur ce thème, a révélé que la stage curriculaire supervisé, en plus d'être une contribution importante à la formation du futur enseignant,- dans la mesure où il propose un Les travaux consacrés aux dimensions éducatives des sujets impliqués, articulés avec la théorie et la pratique, avec l'enseignement et la recherche dans la quête pour comprendre la réalité de l'école - peuvent également déclencher un processus de développement professionnel.

**Mots-clés**: Éducation Mathématique. Formation initiale des enseignants. Stage curriculaire supervisé. Développement professionnel. Méta-analyse qualitative.

**Introdução**

Desde o ano de 1961, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61) e do Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação no ano de 1962, a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado passaram a ser obrigatórios. Então, em 1969, com a nova determinação do Parecer 627/69, o Estágio Curricular Supervisionado passou a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso.

No ano de 1971 a Lei nº 5962/71 determinou a criação da habilitação profissionalizante de 2º grau, denominada HEM[[1]](#footnote-1) – Habilitação Específica para o Magistério, extinguindo assim as Escolas Normais, modificando os ensinos primário e médio e alterando sua denominação, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau. Neste novo modelo de formação, foi oferecido um curso de três anos de duração, sendo apenas os dois últimos, com disciplinas específicas para o magistério. Segundo Saviani (2009, p. 147), a formação de professores proposta pelo HEM, reduziu-se a uma “habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

Em 1982, o governo lançou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)[[2]](#footnote-2). Sobre esse ‘outro’ novo modelo, Pimenta (1995, p. 128) aponta que o documento que regulamentou o projeto CEFAM não explicitou nenhuma orientação mais específica para a realização do Estágio, “apenas menciona a importância de o curso proceder ao tratamento das questões teórico-práticas da formação”.

Cabe ressaltar que apesar das dificuldades de implantação e desenvolvimento do projeto CEFAM, os resultados obtidos foram positivos, porém, esse projeto foi descontinuado, por falta de recursos, descontinuidade administrativa e falta de políticas para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes de escolares públicas (PIMENTA, 1995; SAVIANI, 2009).

Então no ano de 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, determinando em seu artigo 62:

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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Neste contexto, Saviani (2009) pondera que a nova LDB 9394/96, não correspondeu à expectativa que se tinha desde o fim do regime militar, a qual esperava-se que o problema da formação docente no Brasil fosse melhor equacionado. Segundo o autor, nessa nova conjuntura “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p. 148), constatando que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país, e ainda reforçaram uma descontinuidade, que, até hoje, não se encontrou um encaminhamento satisfatório. E no que concerne ao Estágio Curricular Supervisionado, é notório um movimento das pesquisas, na busca por novas propostas de práticas de Estágio, suscitando discussões no âmbito acadêmico, a fim de superar os constantes desafios que se impõe a formação inicial de professores.

Assim, é neste contexto de avanços e retrocessos, limites e desafios dessa formação, particularmente, o movimento do Estagio Curricular Supervisionado que a nossa pesquisa se inseriu.

A pesquisa a qual originou esse artigo (SAKAI, 2014), tratou-se de uma pesquisa de mapeamento de cunho bibliográfico que se propôs ao levantamento das dissertações e teses produzidas no período de 2005 a 2012 nas regiões brasileiras Norte (N), Nordeste (NE) e Centro-Oeste (CO) que versaram sobre Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, com a finalidade de responder a seguinte questão: *Quais* *modalidades de práticas de Estágio Curricular Supervisionado em Matemática podem ser* *identificadas nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte,* *Nordeste e Centro-Oeste?* Assim, para além do desenvolvimento Estágio restrito prática das três fases: observação, participação e regência, foram identificadas quatro outras, que denominamos modalidades de práticas, a saber: prática como experiência; práticas colaborativas; práticas reflexivas; práticas promotoras de desenvolvimento profissional. A identificação dessas categorias possibilitou uma discussão teórica, apontando para novas perspectivas no desenvolvimento do Estágio.

Desse modo, o objetivo deste artigo é apresentar parte da discussão teórica da referida pesquisa que mostrou uma maior aproximação entre formação e desenvolvimento profissional de professores, apontando caminhos possíveis de articulação entre essas duas dimensões formativas no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em Matemática.

**Repensando as práticas de Estágio Curricular Supervisionado na formação docente**

Numa visão de ensino tradicional[[3]](#footnote-3), estamos habituados a reconhecer como prática de Estágio a tríade: *observação, participação ou observação participante e regência*. Este *modelo* tem sido alvo de intensas críticas por parte de pesquisadores que têm dedicado seus estudos a esse componente curricular de ordem formativa.

A *observação* é a fase em que o estagiário assiste à prática de um professor em exercício e tem a oportunidade de refletir sobre essa prática. No entanto, para que se efetive a contribuição desta para a sua formação é necessário que o aluno-estagiário aprenda a refletir e dialogar criticamente com a realidade que observa.

Segundo as autoras Pimenta e Lima (2011), o modo de aprender a profissão docente conforme a perspectiva da imitação, que se dá por meio da *observação,* muitas vezes, pode levar o aluno a reproduzir modelos já existentes, considerados como bons, em situações para os quais não são adequados, pois nem sempre estes alunos dispõem de elementos críticos para transpor ou adaptar o modelo apreendido aos contextos de sala de aula no qual se encontram.

Neste sentido, Miranda (2008, p. 15) alerta que o Estágio realizado nesse modelo fica reduzido a “uma atividade de prática instrumental”, limitando o aluno-estagiário ao papel de mero observador e, consequentemente, restringindo as possibilidades de ação do mesmo. A autora acrescenta que nesta vertente “o estagiário tende a descrever o contexto escolar, preenchendo fichas e formulários pré-estabelecidos ou padronizados, em detrimento de uma análise mais crítica dos fatores determinantes da realidade educacional” (MIRANDA, 2008, p. 16).

Quanto às fases de *participação* e de *regência*, nas quais o estagiário tem a oportunidade de ter um contato mais próximo à realidade da sala de aula, é o momento em que o aluno pode se ver como professor. Conforme Passerini (2007, p. 30), “nessa atividade ele convive simultaneamente como professor, com a responsabilidade de ensinar, e como estudante, com a oportunidade de aprendizagem da docência”. É o momento em que o futuro professor depara-se com a realidade da sala de aula, com uma nova perspectiva, diferentemente daquela de quando era apenas um aluno. Portanto, Fiorentini e Castro (2003, p.122) assinalam que “essa inversão de papéis não é tranquila, pois envolve tensões e conflitos entre o que se sabe ou idealiza e aquilo que efetivamente pode ser realizado na prática”. Entendemos que é um momento propício às reflexões do quanto ainda é necessário aprender para ensinar.

Neste modelo, em que o Estágio Curricular Supervisionado consiste na realização destas três fases, a fase da *regência* é considerada a parte prática do Estágio.

No entanto, entendemos que a fase da *regência,* caracterizada como um exercício da docência, quando vista apenas como a “parte prática” do Estágio deixa de ser um espaço de construção da identidade docente. Isso porque, nesta perspectiva, essa prática vem descarregada de uma intencionalidade reflexiva, acontecendo muitas vezes sem planejamentos e sem objetivos previamente elaborados e discutidos. Segundo o Parecer CP 9/2001, o planejamento e a execução das práticas no Estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. Neste sentido, Buriolla (2011) ressalta que este espaço de aprendizagem, proporcionado pelo estágio, necessita de um planejamento gradativo e sistemático, pois, segundo a autora, “o estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida”, portanto, “volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica” (BURIOLLA, 2011, p.13).

Segundo a SBEM (2003, p. 24), “as atividades que culminam o Estágio Curricular Supervisionado são as de regência em salas de aula”. Neste sentido, o documento salienta a importância da elaboração, pelo estagiário, de um projeto de trabalho ou uma sequência didática referente a um determinado conteúdo, a partir de uma pesquisa prévia para o aprofundamento desse conteúdo, buscando “conjugar os interesses da sua formação com interesses manifestados pela instituição escolar e pelo professor da classe” (idem, p. 24).

Para Pimenta e Lima (2011, p. 35), o exercício de qualquer profissão é *prático*, no sentido de que, para realizá-lo, tem-se que aprender *algo* ou alguma *ação*. Desse modo, as autoras afirmam que “a profissão do professor também é prática”. Porém, ressaltam que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (idem, p. 37), gerando uma fragmentação dessas duas dimensões.

Neste sentido, Pimenta (1995, p. 28) leva-nos a refletir: “se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática”. Argumento que reforça ainda mais a necessidade de uma redefinição estrutural na proposta do Estágio Curricular Supervisionado, não só nos cursos de Matemática, foco de interesse deste estudo, mas em todos os cursos que objetivam essa formação, resignificando seu potencial dentro da formação de professores.

Diante desses apontamentos, estamos a defender uma nova perspectiva para a realização do Estágio, cuja proposta de atividades surja como uma alternativa de preparo para a inserção profissional do futuro professor no meio onde irá atuar, possibilitando que este compreenda a complexidade das práticas institucionais e as ações aí praticadas por seus profissionais.

Neste sentido, Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 36) complementam que o Estágio deve oferecer a esse aluno condições para que perceba que ser professor significa estar “inserido em determinado espaço e tempo históricos”, ser capaz de questionar e refletir criticamente sobre a sua prática e sobre o contexto político-sócio-cultural no qual sua prática desenvolve-se.

**Formação docente na perspectiva de Desenvolvimento Profissional.**

São muitas as dimensões de ordem pessoal, social, profissional, entre outras, a considerar-se no tratamento do desenvolvimento profissional de um professor. No entanto, em nossa pesquisa, seguindo os objetivos que esta propõe, buscamos, apenas, por elementos promotores desse desenvolvimento presentes na formação inicial, em especial no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado, por entendermos, em conformidade com Mizukami (1996); Gonçalves (2006); Ferreira (2003), que o desenvolvimento profissional de um professor constrói-se gradativamente por meio de novos conhecimentos e habilidades que possam refletir nos saberes e nas suas práticas, em um processo contínuo de aperfeiçoamento. Ferreira (2003, p. 42), aponta que o “desenvolvimento profissional pode ser entendido como uma dialética entre crenças, conhecimentos e experiências prévias do professor e um novo conhecimento, gerando outros saberes e influenciando sua prática”.

Neste sentido, os estudos de Pimenta e Lima (2011, p. 90) apontam para a “importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores”. Segundo as autoras, o desenvolvimento profissional envolve *formação inicial* e *contínua* articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Ressaltam ainda que esta identidade é *epistemológica,* ou seja, que “reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos”,* os quais estão configurados em quatro grandes conjuntos:

- Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, isto é, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;

- Conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional);

- Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional);

- Conteúdos ligados à explicação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social) (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 90).

As autoras afirmam que, na perspectiva de promover o desenvolvimento profissional, os professores precisam ser valorizados como profissionais em seus saberes específicos, merecendo condições dignas de trabalho, formação inicial de qualidade, políticas e de espaços de formação contínua, que lhes possibilitem construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social coloca-lhes no cotidiano, de modo que

Mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino para as áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolvam nelas a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência), para, a partir desta, constituir e transformar seus saberes/fazeres docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 92).

Indo nesta direção, os estudos realizados por Gonçalves (2000)[[4]](#footnote-4) evidenciaram que, no Brasil, a formação e o desenvolvimento profissional não têm sido trabalhados nos cursos de formação inicial de forma articulada. De acordo com os resultados desse estudo, a *formação inicial* desvinculada do *desenvolvimento profissional* gera problemas nos professores iniciantes, tais como: medo, insegurança e angústia pela falta de experiência e preparação para a prática de sala de aula. Desse modo, o autor defende que “formação e desenvolvimento profissional não são conceitos contraditórios que não possam ser trabalhados concomitantemente” (ibidem, p.17).

De fato, é válido retomar que *formação e desenvolvimento profissional* não são conceitos contraditórios, mas cabe ressaltar também, que não são conceitos equivalentes como pondera Ponte (1995; 1998): “A noção de desenvolvimento profissional é uma noção próxima da noção de formação. Mas não é uma noção equivalente”. Neste sentido, objetivando um melhor entendimento dessas duas importantes dimensões formativas, vale destacar os principais pontos as diferenciam:

|  |  |
| --- | --- |
| **Formação** | **Desenvolvimento Profissional** |
| está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, numa lógica mais ou menos “escolar” | processa-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência de cursos, mas também outras atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões,... |
| o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo-lhe absorver os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos | está-se a pensar num movimento de dentro para fora, na medida em que toma as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar; ou seja: o professor é objeto de formação mas é sujeito no desenvolvimento profissional |
| atende-se principalmente (se não exclusivamente) aquilo em que o professor é carente | parte-se dos aspectos que o professor já tem mas que podem ser desenvolvidos... |
| tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos (ou por disciplinas, como na formação inicial...) | embora possa incidir em cada momento num ou noutro aspecto, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo |
| parte invariavelmente da teoria e muitas vezes (talvez na maior parte) não chega a sair da teoria | tanto pode partir da teoria como da prática e, em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática duma forma interligada. |

Fonte: Adaptado de Ponte (1995; 1998; 2012).

Quadro 1: Formação e Desenvolvimento Profissional

Para Ponte (1995), está claro que falar em termos de desenvolvimento profissional não é equivalente a falar em termos de formação. Na acepção do autor, a introdução deste conceito representa uma nova perspectiva de olhar os professores, pois estes, ao valorizarem o seu desenvolvimento profissional, deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação, passando a ser vistos como profissionais autônomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias.

No contexto dessas reflexões, Pimenta e Lima (2011) enfatizam que o desenvolvimento profissional dos professores deve se constituir em objetivos de políticas que valorizam a formação dos professores não mais baseada na racionalidade técnica, que considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas. Pesquisando a própria prática e produzindo novos conhecimentos de dimensões teórico-prática na arte de ensinar.

Portanto, esta perspectiva leva-nos a idealizar, na formação inicial, particularmente, o momento do Estágio Curricular Supervisionado, um ambiente propício ao desencadeamento de ações – nas quais o aluno (futuro professor) deixa de ser *objeto* e passa aser *sujeito* da formação (PONTE, 1998) – e ao intercambio das práticas promotoras de desenvolvimento profissional, tendo em vista a oportunidade de interações e da relação pedagógica a partir da tríade do Estágio, entre formação inicial e formação continuada, além de possibilitar uma maior aproximação entre Escola e Universidade.

O Parecer CP 28/2001 supõe uma *relação pedagógica* entre alguém que já é um profissional reconhecido (professor formador/professor regente) em um ambiente institucional de trabalho e um estagiário. A esta relação é que se deve o nome *Estágio Curricular Supervisionado.* É justamente nesta *relação pedagógica* que buscamos visualizar a tríade formativa: Professor Formador – Aluno Estagiário – Professor Regente, num processo que se desenvolve por meio da reflexão e de um trabalho essencialmente colaborativo, podendo ser comparado à organização e ao entrosamento do mecanismo de uma engrenagem, como nos mostra a figura abaixo:

Figura 1: A engrenagem da tríade: Professor Formador – Aluno Estagiário – Professor Regente



**Formação Docente**

**Desenvolvimento Profissional**

Fonte: Adaptado de Sakai (2014).

A figura 1 acima busca ilustrar um entendimento das *relações pedagógicas* entre os três agentes fundamentais para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado: *Professor Formador* – *Aluno Estagiário* – *Professor Regente*. Assim partindo dessa ilustração, queremos explicitar que o bom funcionamento desta *engrenagem*, de modo a alcançar os objetivos do Estágio Curricular Supervisionado numa perspectiva de formação e desenvolvimento profissional, está intrinsecamente ligado ao comprometimento de ambos os envolvidos neste processo. Portanto esse processo não pode se dar de maneira meramente “prático”. Há que se instalar um trabalho de ordem colaborativo e reflexivo que possibilite a confiança, a ajuda mútua, o compartilhamento de experiências, saberes e práticas. Assim, a proposição dessa *engrenagem* no desenvolvimento do Estágio é no sentido de concebê-lo como um processo dinâmico e interativo, onde o professor formador, o professor regente e o aluno estagiário estarão a formar-se e desenvolver-se profissionalmente, experienciando práticas pedagógicas já existentes, ao mesmo tempo que investiga e propõe novas práticas.

Corroborando com esta visão, Ponte et al. (2000) propõem que, ao longo de todo o percurso da formação inicial, os formandos devem ter a oportunidade de trabalhar segundo metodologias de ensino e de aprendizagem diversificadas, de modo a desenvolver uma variedade de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores, por meio de atividades de projetos, pesquisas e trocas de experiências que acertadamente os levarão a um desenvolvimento profissional.

**Campo para projetos e pesquisas: uma proposta desafiadora para o Estágio Curricular Supervisionado**

Segundo Pimenta e Lima (2011), o movimento de valorização da pesquisa no Estágio no Brasil teve início nos primeiros anos da década de 1990, a partir de questionamentos levantados no campo da didática e da formação de professores sobre a indissociabilidade entre teoria e prática,

[...] tendo por base a concepção do professor de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas (2011, p. 47).

Em conformidade com as autoras, essa visão mais abrangente e contextualizada do Estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, capaz de compreender o caráter coletivo e social de sua profissão. Neste sentido, Miranda (2008) aponta que considerar o Estágio como espaço de investigação implica, necessariamente, estabelecer relações de reciprocidade entre o ensino e a pesquisa, acrescentando que

O estágio, como atividade de pesquisa, aproxima mais o aluno da escola, desenvolvendo posturas e habilidades de pesquisador que busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor projetos de ação. Em outras palavras, desenvolve-se um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade (MIRANDA, 2008, p. 17).

Nesta mesma perspectiva, Cyrino (2003) ressalta a importância de colocar este futuro professor em contato com as pesquisas sobre a atividade escolar e também viabilizar para que investigue a realidade na qual irá atuar. Segundo a autora, estas ações podem ser estratégias interessantes para que o licenciando possa instrumentalizar-se para o desenvolvimento de atitudes docentes, “tornando-se assim professores investigadores de sua própria prática” (CYRINO, 2003, p. 34).

A partir desta visão, entendemos que a prática da pesquisa no Estágio Curricular Supervisionado configurar-se-á em uma formação docente diferenciada, que poderá ultrapassar o paradigma atual, no qual o Estágio serve apenas para testar a teoria estudada no interior dos cursos de Licenciatura.

Pimenta e Lima (2011) apontam que os currículos de formação de professores, por meio dos Estágios, começam a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de pesquisas, tomando a prática existente de outros profissionais e dos próprios professores nos contextos institucionais. As autoras salientam que o estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados, porém, entendem que precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação.

Nesta perspectiva, Pimenta (1995); Cyrino (2003); Pimenta e Lima (2011); Miranda (2008) defendem uma proposta de Estágio que não seja dirigida em função de atividades programadas *a priori*, sem que estas tenham surgido das discussões entre educador e educando, no cotidiano da sala de aula, mas acreditam em uma proposta que favorece a reflexão sobre uma prática criativa e transformadora, possibilitando a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor. Podemos materializar estas ideias a partir da figura 2:

Figura 2: Propostas para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado

****Fonte:Sakai (2014).

Dessa forma, entendemos que esta nova maneira de conceber o Estágio Curricular Supervisionado amplia as possibilidades de suas práticas. Nesta nova visão, os alunos estagiários são orientados num processo envolvente, dinâmico da pesquisa e não mais na simples reprodução de conceitos prontos e acabados, totalmente desprovidos de significados[[5]](#footnote-5) que competem a sua formação docente.

**Considerações Finais**

Na perspectiva de verificar no Estágio um campo propício à descobertas, interação e integração social, construção de conhecimento, formação e desenvolvimento profissional, a partir da realidade escolar, que nos propusemos a investigar as práticas “comuns” e as possibilidades de novas práticas inerentes ao Estágio Curricular Supervisionado. Odiálogo com as leis que regulamentam esse componente formativo, com os teóricos e com as pesquisas voltadas para essa temática, revelaram que o Estágio Curricular Supervisionado além de ser um importante contributo para formação do futuro professor, – na medida em que se propõe um trabalho comprometido com as dimensões educativas dos sujeitos envolvidos, articulado com a teoria e a prática, com o ensino e a pesquisa pode também desencadear um processo de desenvolvimento profissional. As pesquisas também apontaram uma valorização do Estágio como espaço de investigação, no estabelecimento de relações de reciprocidade entre o ensino e a pesquisa, visando o desenvolvimento de posturas e habilidades de pesquisador na busca por compreender os fatores determinantes da realidade escolar.

Assim, cabe ainda destacar que corroboramos com Pimenta e Lima (2011), quando teorizam que o exercício de qualquer profissão é *prático*, no sentido de que, para realizá-lo, tem-se que aprender *algo* ou alguma *ação*. Desse modo, as autoras afirmam que “a profissão do professor também é prática” (p. 35). Porém, ressaltam que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (p. 37), gerando uma fragmentação dessas duas dimensões.

Esses argumentos reforçam ainda mais a necessidade de uma redefinição estrutural na proposta dos Estágios Curricular Supervisionados, não só nos cursos de Matemática, foco de interesse de nosso estudo, mas em todos os cursos que objetivam a formação inicial, resignificando seu potencial dentro da formação de professores.

Porém, para que haja o encaminhamento de novas propostas para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, faz-se necessário o envolvimento ativo e um maior comprometimento formativo de seus pares, a saber, a escola formadora, a escola campo, o professor formador (coordenador ou supervisor de Estágio), o professor regente (professor da escola) e o aluno-estagiário (licenciando) e o apoio irrestrito das políticas públicas voltadas para essa formação.

**Referências**

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:< http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 25 junho 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.692 -** de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 19 de junho de 2017.

BRASIL. **Parecer CFE n.° 292/62**, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. BRASIL/MEC/CFE. Parecer 349/72. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. Disponível em <www.soleis.adv.br> : Acesso em: 16 jul. 2017.

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.

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. Conselho Nacional de Educação./Conselho Pleno. **ParecerCNE/CP 9/2001***.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2017.

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

CASTRO, F. C. **Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de matemática e estágio supervisionado.** Dissertação (Mestrado). UNICAMP, Campinas. 2002.

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.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.19-55.

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.

GAERTNER, R., OECHSLER, V.. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação do professor de matemática**. Revemat: revista eletrônica de educação matemática, V4.6, p.67-77, UFSC: 2009. Disponível em: <[http://www.journal.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/13067/12161](http://www.journal.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/13067/12161#_blank)>. Acesso em: 19 Set. 2012.

GONÇALVES, O. T. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores**: o caso dos professores de matemática da UFPA. Tese de Doutoramento. Campinas: Unicamp, 2000.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores: caminhos e** descaminhos da prática. Brasília-DF: Líber Livro Editora, 2008.

LIMA, M. S. L. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo-SP: Edições Loyola, 2006.

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.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

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.

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.

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.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. Publicado In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM, 1998.

PONTE, J. P. **Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática.** *CIEFCUL, Universidade de Lisboa***,** 1995.

PONTE, J. P. et al. **Por uma formação Inicial de professores de qualidade**. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. 2000. <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc> acesso em 14/08/2013.

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.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, 2014. 182p.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

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. 2016.

TANURI, M. L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de .** n. 14, p. 61-88, Mai/ Jun/Jul/Ago. 2000.

1. Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009, p.147). [↑](#footnote-ref-1)
2. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (TANURI, 2000, p. 82). [↑](#footnote-ref-2)
3. A prática como imitação de modelos, denominada por alguns autores “artesanal”, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 35). [↑](#footnote-ref-3)
4. Faz referência ao estudo desenvolvido pelo prof. Tadeu Oliver Gonçalves, que culminou em uma tese de doutorado: “A Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPA”. Universidade de Campinas, 2000. [↑](#footnote-ref-4)
5. Tomando conhecimento das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar. [↑](#footnote-ref-5)