**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO INICIAL CRÍTICO-REFLEXIVA DO FUTURO PROFESSOR**

Jesus Reinaldo Alves Quirino

Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)

 reiquirino@bol.com.br

Kely Fabrízia Pereira Nogueira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Kelyn230@gmail.com

Patrícia Sandalo Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

patriciasandalop@uol.com.br

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

 susivivien@hotmail.com

**Resumo**

O artigo foi desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Formação e Educação Matemática – FORMEM, a partir de estudos sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática, conforme prevê a Resolução nº 2, de 1~~º~~ de julho de 2015. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica considerando alguns autores como Pimenta e Lima (2005), Nehring, Pozzobon e Battisti (2017), Souza e Gama (2013), Souza (2010), Souza e Bernardes (2015), entre outros. Partimos da análise dos movimentos ocorridos no contexto do Estágio, congregando os seus atores (estagiários, supervisor de estágio e professor da educação básica) e vislumbramos a inserção da reflexão docente nas suas vertentes técnica, prática e crítica nas atividades do Estágio Curricular Supervisionado durante toda a sua realização. Concluímos que existe a possibilidade de se criar na escola, um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva por parte do estagiário, na qual o mesmo passe a considerar todos os fatores envolvidos no processo educativo, com vistas ao alcance de uma práxis docente promotora de transformação social, com base na reflexão objetiva, intencional e orientada.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado; Licenciatura em Matemática; Reflexão; Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

**LE STAGE CURRICULAIRE SUPERVISÉ DANS LA PERSPECTIVE D'UNE FORMATION INITIALE RÉFLÉCHISSANTE CRITIQUE DU FUTUR ENSEIGNANT**

**Résumé**

L'article a été développé dans le cadre du groupe de recherche Formation et Éducation Mathématique – FORMEM, des études sur le stage curriculaire supervisé dans les cours de Bachelor's degree en mathématiques, comme prévu dans la résolution 2 du 1er juillet 2015. Une recherche bibliographique a été développée en considérant certains auteurs tels que Pimenta et Lima (2005), Nehring, Pozzobon et Battisti (2017), Souza et Gama (2013), Souza (2010), Souza et Bernardes (2015), entre autres. Nous supposons que l'analyse des mouvements se produisant dans le cadre du stage, se ses acteurs (stagiaires, superviseur de stage et enseignant de l'éducation de base) et nous aperçus l'insertion de la faculté de réflexion dans ses aspects techniques, pratiques et critiques des activités de la Stage scolaire supervisé tout au long de sa réalisation. Nous concluons qu'il existe une possibilité de créer un environnement propice au développement d'une posture critique et réfléchissante de la part du stagiaire, où il considère tous les facteurs impliqués dans le processus éducatif, en vue de la portée d'une praxis du promoteur de la transformation sociale, basé sur une réflexion objective, intentionnelle et orientée.

**Mots-clés**: Stage Curriculaire Supervisé; Baccalauréat en mathématiques; Réflexion; Directives curriculaires nationales pour la formation initiale au niveau supérieur.

**Introdução**

A evolução histórica da sociedade, assim como ditou a divisão do trabalho e o aperfeiçoamento dos meios de produção, também fez o mesmo com o magistério que com o passar do tempo vem aperfeiçoando a formação dos docentes no intuito de acompanhar as transformações sociais atendendo as demandas emergentes. Tais peculiaridades configuram a formação docente em um processo bastante complexo, e por esse motivo, o Grupo FORMEM vem desenvolvendo estudos e pesquisas bibliográficas, cujos resultados venham contribuir com a formação docente inicial e continuada. Nesse artigo abordaremos o Estágio Curricular Supervisionado, integrante da formação inicial, na perspectiva de uma formação docente crítico-reflexiva de forma que o futuro professor possa vir a se constituir um agente de transformação social por meio de sua atuação no processo educativo.

Nesse sentido temos a Resolução CNE/CP nº 1, de 1º de janeiro de 2015, institui-se Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, e a 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, mas as instituições de educação superior têm autonomia na sua organização. Trata-se de uma legislação recente, ratificando o que afirmamos acima, como um instrumento que visa uma formação docente voltada aos tempos atuais. Esta última, em seu Art 13, aponta que:

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, considerando-se a complexidade e **multirreferencialidade** dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, 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**; 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, 2015b, grifo nosso).

Percebemos nesse trecho que as frentes a serem atingidas na formação inicial de professores são numerosas e variadas, como denuncia o termo “multirreferencialidade”, o que revela na prática, que a profissão docente é de difícil formação e carece de planejamento e investimentos à altura da sua importância e função social. A resolução supracitada apresenta imposições de atividades e carga-horaria que por vezes deixa a possibilidade de adaptações às peculiaridades das instituições formadoras, como é o caso das 400 horas de prática como componente curricular, que a referida legislação não detalha a sua organização e constituição, deixando um vazio a ser preenchido, gerando interpretações e ações variadas.

Percebemos também a previsão do Estágio Curricular Supervisionado a ser desenvolvido num total de 400 horas de atividades. No § 6º, do Art 13, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, encontramos a previsão de que “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015b).

A intenção de atualização dos processos de formação figura mais uma vez no Art 22, da mesma resolução, qual registra que:

Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão **se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois)** anos, a contar da data de sua publicação. (BRASIL, 2015).**se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois)** anos, a contar da data de sua publicação. (BRASIL, 2015).

 Essa previsão confere autonomia às instituições formadoras para as adaptações necessárias ao alinhamento dos cursos de formação à legislação vigente. É válido ressaltar que a liberdade de ação conferida às instituições de ensino para a adoção de medidas nos pontos em que a legislação não é objetiva, por vezes pode gerar medidas distorcidas mais voltadas aos interesses até mesmo administrativos da instituição em detrimento dos interesses da formação docente.

 Estudando a estrutura do processo formativo contemplamos na configuração do Estágio Curricular Supervisionado a possibilidade de, ao longo de toda a formação oferecer ao futuro professor, uma formação docente crítico-reflexiva indo ao encontro do que prevê (BRASIL, 2015b), quando em seuArt 5º indica que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela 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 possa conduzir o(a) egresso(a): **VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico**, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; (BRASIL, 2015b, p. 6, grifo nosso).

Dessa forma visualizamos algumas previsões legais que norteiam a do Estágio curricular Supervisionado e que de maneira geral além de atualizar o processo formativo também se destina a orientar procedimentos das instituições de ensino superior.

A adoção de uma postura do estagiário voltada à reflexão, não deve se confundir com o ato de pensar inerente ao ser humano, mas considerar que deve ser uma ação intencional, direcionada e objetiva, considerando que:

[...] a prática reflexiva na profissão docente é um movimento para rever as práticas. Para isso é necessário criar condições para a análise, para a crítica e criar modos de trabalho coletivo e colaborativo dentro das escolas, favorecendo uma atitude reflexiva de todos os partícipes do processo (QUIRINO, 2017, p. 37).

 Dessa forma, vemos por meio do Estágio Curricular Supervisionado a possibilidade de se criar na escola, um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva por parte do estagiário, na qual o mesmo passe a considerar todos os fatores envolvidos no processo educativo, com vistas ao alcance de uma práxis docente promotora de transformação social. Para tal consideramos de fundamental importância, a participação ativa e comprometida de todos os atores desse processo, cujas ações objetivam a formação do futuro professor.

**Atores, rotinas e interações**

 Embora os estágios sejam organizados de acordo com a área do conhecimento e pelas instituições de ensino superior que montam suas normas e regulamento, apresentaremos um breve destaque a alguns dos atores do contexto do Estágio.

A escola é circunstancialmente o local onde se dá a maior parte das atividades de estágio. O encontro do estagiário com sua estrutura física, organizacional e de pessoal, ao mesmo tempo em que rompe a primeira barreira na carreira do futuro professor, suscita um sem número de dúvidas, as quais à medida que forem esclarecidas se reverterão em conhecimentos e experiências, ampliando a sua visão do processo educativo. Certamente será no seu âmbito que o Estagiário terá a oportunidade de por em prática os conhecimentos cujo primeiro contato ocorreu na academia. Todos os setores (direção, coordenação, supervisão, etc) da escola serão importantes na sua formação, pois seus movimentos representam a rotina do local de trabalho do professor.

Dessa forma, é imediato perceber a importância do ambiente escolar para a formação [...] como propiciador de estudos, discussões, práticas inovadoras, trocas de experiências e construção de saberes, favoráveis ao desenvolvimento do ensino na escola e à formação do professor (QUIRINO, 2017, p. 30).

Candau (1997, p.57) ao discutir a escola enquanto lócus de formação, afirma:

Neste sentido, considerar a escola como lócus de formação [...] passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação [...] e construir uma nova perspectiva na área de formação [...] de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1997, P. 57).

Além da escola, que é o local onde ocorre a maior parte das atividades do Estágio, também temos os atores, cuja atuação no contexto do Estágio, sob a perspectiva de uma formação crítico-reflexiva, assume relevância. Referimos-nos aos professores formadores (coordenador, orientador e supervisor de Estágio) com atribuições específicas, mas que num esforço coletivo com vistas a criar condições favoráveis a uma ação crítico-reflexiva coletiva, de todos os eventos que ocorrem no Estágio, como propomos, podem viabilizar ao futuro professor (Estagiário) um ambiente favorável ao desenvolvimento do ato espontâneo de refletir em todas as fases do Estágio objetivando uma formação que lhe proporcione uma visão mais completa do processo educativo. Vale ressaltar que para este ambiente se tornar viável são necessárias algumas mudanças nas rotinas inerentes ao Estágio, para que todos os atores possam participar em condições favoráveis. Dentre esses professores estão os professores da universidade que participam das atividades de estágio em proximidades diferentes. Não vamos especificar as atribuições de cada um, tendo em vista que tais atribuições podem variar de uma instituição para outra. Mas podemos registrar que ações como viabilizar um local adequado, que atenda às normas e seja alinhado om os objetivos do curso, por meio do contato prévio com a escola de educação básica, onde o Estágio será realizado. Orientar o Estagiário sobre as atividades a serem desenvolvidas, supervisionar as ações realizadas pelo Estagiário na escola, discutir aspectos relativos à didática e metodologia de ensino, esclarecer as dúvidas do Estagiário relativas à prática docente (planejamentos, elaboração de plano de aula e diário de classe, definir instrumentos de avaliação, critérios de correção e controle do desempenho dos alunos, etc), fazer as observações oportunas e orientadoras dos encaminhamentos a serem feitos, entre outras atividades. Para essas ações os professores formadores se valem de teorias que podem oferecer aos Estagiários condições intelectuais de interagir com o meio no qual as atividade de estágio ocorrem, fazendo analises e formulando questionamentos críticos, das condições, no seu sentido mais amplo, do contexto onde futuramente se dará sua ação docente. Fica evidente que para essas atividades é necessário tempo para planejamento prévio, estudo das teorias e legislações de Estágio, reuniões, etc. Sabemos que a rotina de trabalho na universidade nem sempre proporciona condições para que seus professores desenvolvam essas atividades de maneira adequada aos propósitos do Estágio. Por vezes, encontram dificuldades até mesmo para ir à escola sede do Estágio, entre outros entraves que dificultam as ações. Devido a isso, que nos referimos à necessidade de adequação das rotinas de maneira que o acompanhamento do estagiário ocorra de maneira mais próxima e frequente, viabilizando a realização de reuniões, preferencialmente na escola onde ocorre o Estágio, com a participação dos professores da universidade e da educação básica que acompanha o Estagiário, de maneira que se constituem na escola um espaço de discussões, troca de experiências e produção coletiva de conhecimento, com foco na formação do futuro professor, para que este assuma uma postura crítico-reflexivas acerca das ações docentes realizadas e a realizar.

Corroborando com essa ideia encontramos Barreiro e Gebran (2006, p. 56), apud Souza e Bernardes (2015, p. 94), ao afirmarem que:

[...] é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágios, com objetivos e tarefas claras, e que as duas instituições assumam responsabilidade e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolvendo necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 56), apud (SOUZA e BERNARDES, 2015, p. 94).

Outro ator que assume um papel extremamente relevante na formação do futuro professor é o Professor da educação básica (professor regente). Nas pesquisas que estudamos temos percebido o pouco destaque que é dado ao papel do professor que acompanha o Estagiário na escola onde realiza o Estágio, apesar de ser ele que na maior parte do tempo e de maneira bem próxima do Licenciando estará lhe orientando, mostrando a rotina da escola, o seu contexto, dirimindo suas dúvidas, apresentando as dinâmicas de sala de aula com suas nuances variadas e fazendo a articulação entre as teorias estudadas na academia e a realidade da prática docente, assumindo na prática, papel relevante no formação docente. O que percebemos é que na maioria das vezes não é atribuída a devida importância à atuação desse ator no processo de formação do futuro professor, sendo que o estágio acaba por se configurar em mais uma atribuição recebida a ser acumulada ao seus demais afazeres, que de modo geral já não são poucos. Sem se sentirem parte do processo, na maioria das vezes esses professores não se reconhecem como potenciais formadores e se sentem perdidos dentro de um processo que deveria ser organizado com base na coesão, apoio mútuo e coletividade.

 Nessa mesma linha de pensamento Souza e Bernardes (2015, p. 95), registram que:

Faz-se necessário repensar a maneira como se tem desenvolvido o Estagio Supervisionado nos campos de ensino da educação básica, a fim de atribuir o real valor que os professores receptores de estagiários merecem, só assim pode se chegar a um estágio eficiente e que realmente propicie a relação teoria/prática das quais tanto se discutem nos cursos de licenciatura (SOUZA e BERNARDES, 2015, p. 95).

 Mais uma vez registramos a necessidade de medidas que viabilizem a participação efetiva da escola e do professor da educação básica juntamente com os professores da universidade nas atividades de ensino no contexto do Estágio. Acreditamos que o ideal seriam medidas formais com previsão de funções, carga horária e proventos destinados a esse profissional, bem como para os demais atores, sob pena de, em alguns casos, as atividades serem realizadas apenas para cumprir a programação prevista, isenta do envolvimento dos atores para uma formação de acordo com o nível que se deseja.

 Por fim, nos reportamos ao ator principal: o Estagiário. Na prática ele deve contar inicialmente com o empenho dos professores da universidade que ministram as disciplinas do Estágio para que recebam a melhor formação teórica possível, a fim de irem a campo em condições mínimas de dar conta das atividades práticas que realizarão. Além disso, devem evidenciar os atributos de meticulosidade, criatividade, honestidade, pontualidade, assiduidade, comprometimento, disponibilidade e disciplina, fundamentai para um bom desempenho. É importante que vivencie o cotidiano da escola observando sua estrutura de pessoal e material e as peculiaridades do contexto onde se encontra. Preparar-se com afinco tanto para as atividades de observação quanto para a regência. Buscar orientações sempre que tiver dúvidas. Não se limitar a receber informações prontas para sua atuação, mas ir ao encontro delas e evitar pautar sua ação pedagógica em reprodução mecânica e irrefletida de ações imitativas que se revelem apenas em um relatório de estágio meramente burocrático, vazio das contribuições que se espera do Estágio para a formação docente. Supomos que essas sejam ideias iniciais para que em conjunto com os demais atores participantes do Estágio, o futuro professor encontre condições de assumir uma postura crítico-reflexiva e com o apoio dos professores mais experientes ser protagonista da sua própria formação.

 Já mencionamos acima alguns obstáculos a essa configuração de formação coletiva e reflexiva, mas trazemos as impressões de Souza e Gama (2013, p. 6), que ao apresentarem o conceito de Estágio compartilhado na escola e na universidade, declaram que:

Embora a proposta teórica e metodológica para estes estágios tenha a intenção de compartilhar conhecimentos, faz-se necessário, urgentemente, fazer mudanças, de fato, nas estruturas acadêmicas e escolares, as quais estão relacionadas à gestão. Fica difícil compartilhar conhecimentos se, por exemplo, os professores da Educação Básica e da Universidade não tiverem tempo carga horária específica e disposição conceitual para desenvolverem Projetos e Atividades de Ensino com os licenciandos (SOUZA e GAMA, 2013, p. 6).

**Situações favoráveis ao desenvolvimento da postura crítico-reflexiva**

Na dinâmica que se instala no contexto do estágio, considerando a participação voluntária e comprometida dos atores que dele fazem parte, propomos a ação reflexiva a permear tais atividades, de maneira que o estagiário, futuro professor, desenvolva desde já uma postura crítico-reflexiva no interior dos processos de ensino aprendizagem. É relevante destacar que consideramos como uma das características essenciais do ato de refletir, o resgate das ações pretéritas, que possam oferecer suporte para a formação e a autoformação, bem como para descobertas e (res)significação das concepções existentes, no contexto formativo, em particular nas atividades de estágio que transitam entre a universidade e a escola na qual ocorre o primeiro contato de muitos futuros professores com o ambiente real de sala de aula.

Desse modo cremos ser possível, em consonância com base em teorias adequadas, caracterizar a ação reflexiva docente em *reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica*, de maneiro que o futuro professor consiga aproveitar todos os eventos ocorridos no contexto educativo em proveito em proveito da sua atuação docente. De maneira geral, percorreremos os três tipos de reflexão, levando em conta o que aponta Manen (1977 *apud* LIBERALI, 1999, p. 16):

[...] (1) reflexão técnica preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle dos eventos; (2) reflexão prática visando ao exame aberto dos objetivos e suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação; (3) reflexão crítica relacionada às duas ênfases anteriores, porém valorizando critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. (MANEN, 1977 *apud* LIBERALI, 1999, p. 16)

É importante registrar que a identificação da tipologia da reflexão não se destina a valorar a reflexividade docente em melhor ou pior, ou seja, atribuir qualidade, e sim, sugerir uma ação reflexiva docente consciente, com base em Liberali (1999, 2010), e adjetivá-la em técnica, prática e/ou crítica, de maneira a agregar valor às atividades formativas do Estágio Curricular Supervisionado. Passaremos a apresentar algumas situações que ocorrem no contexto do Estágio e se revelam favoráveis à ação reflexiva coletiva nas suas vertentes técnica , prática e crítica.

A apresentação da escola ao estagiário talvez seja o momento de maior expectativa do futuro professor, pois de maneira geral será seu primeiro contato com o ambiente que muito provavelmente será seu local de trabalho por muitos anos e onde terá a oportunidade de exercer sua ação pedagógica. Este momento se revela potencialmente favorável à reflexão em torno das características do contexto que circunda a escola, o bairro, suas características físicas, econômicas, sociais, culturais, e políticas, entre outras. Tais fatores, associados ao necessário conhecimento do público a ser atendido (alunos) na escola devem ser necessariamente considerados no contexto do processo educativo. Por se tratar de uma multiplicidade de fatores, refletir sobre eles em proveito da ação docente não pode ser um ato isolado, em particular do estagiário, o qual certamente estará repleto de dúvidas e indagações as quais poderão ser atenuadas pela participação dos professores (coordenador e supervisor de estágio e professor da educação básica) mais experientes numa ação reflexiva coletiva. Refletir acerca do contexto educativo se revela como uma *reflexão crítica*, pois se ocupa em considerar fatores que extrapolam os muros da escola, mas que influenciam na sua rotina e no processo educativo, considerando, segundo Manen (1977 apudLiberali, 1999, p. 16), “[...] contextos históricos sociais mais amplos”.

Nesse sentido Quirino (2017, p. 32) afirma que:

Os movimentos ao encontro de uma formação que atenda as necessidades dos professores e da escola, ditadas pelo contexto social no qual se inserem, reclamam ações que não podem ser precipitadas, senão, conduzidas por uma cuidadosa reflexão crítica na qual se considere o público atendido pela escola, as vivências e saberes docentes, a situação estrutural e conjuntural da escola, o contexto político, as possibilidades de ações coletivas e colaborativas, as possíveis parcerias entre universidade e escola, dentre tantos outros fatores que permeiam os processos formativos e que podem ser alcançados pela ação de uma detida reflexão (QUIRINO 2017, p. 32).

 Na pesquisa realizada por Nehring, Pozzobon e Battisti. (2017, p. 44), as autoras destacam o excerto abaixo de autoria de um licenciando participante da pesquisa:

Na Geometria Analítica, para ensinar a Equação Geral da Circunferência, pretendo, na parte que trata da Circunferência, utilizar a **história e a investigação Matemática** como forma para desenvolver o conteúdo. Vou propor que os alunos utilizem compassos para a representação da circunferência e para a representação da circunferência no plano cartesiano, depois, através do Teorema de Pitágoras, que analisem as relações entre os pontos que determinam os segmentos que representam catetos e hipotenusa

((x -a)² + (y -b)²= r²) no triângulo retângulo, que desenvolvam os quadrados dos binômios e que, assim, encontrem a Equação Geral da Circunferência. Fonte: Relatório de Estágio, (M, EF, 2011, p. 11). (Grifo nosso)

.

Essa postura adotada pelo Licenciando, ao refletir, sobre a melhor maneira de desenvolver as atividades, evitando aplicar teorias, tal qual se encontra formalizada é característica da *reflexão prática*, pois se destina a ações práticas a serem desenvolvidas na sala de aula. Fica evidente a preocupação do licenciando em pensar sobre os meios a empregar na apresentação do conteúdo. Liberali (2010, p. 28), informa que “[...] a reflexão prática se realiza em contextos em que discussões sobre situações pedagógicas são fundamentalmente marcadas pela narrativa de fatos ocorridos na aula”, o que nos permite registrar que nesse excerto, o licenciando exerceu a reflexividade caracterizada como prática. Percebemos ainda que o Licenciando analisa as relações entre os conceitos matemáticos envolvidos na determinação da equação geral da circunferência. Esse cuidado é fundamental ao inserir um conteúdo novo. Fazer as articulações entre os conceitos faz com que a matemática não seja vista como uma ciência fragmentada. Isso só será possível com o domínio das técnicas pertinentes a cada conceito matemático. Conhecê-las e saber demonstrá-las de maneira adequada à necessidade de cada aprendiz, é fundamental para que o professor possa dar conta das demandas de sala de aula que lhe exijam uma solução instrumental. Vale ressaltar que é importante que percebamos que nesse momento o Estagiário poderá se valer da reflexão técnica na qual se estuda buscando atingir o domínio da técnica, pois nesse contexto, o domínio do conhecimento técnico-científico é fundamental para uma boa atuação docente e como já mencionamos, em algum momento poderão ocorrer situações em que a o problema seja apenas a aplicação da técnica cabendo ao professor apresentar uma solução, nesse caso, instrumental. No entanto, o que não podemos aprovar é uma atuação pedagógica pautada exclusivamente no emprego da técnica como se essa fosse capaz de resolver todas as situações da sala de aula. Como abordam Pimenta e Lima (2005):

Seriam as habilidades treinadas generalizáveis para o trabalho docente com qualquer agrupamento de alunos? O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode a ele ser reduzido. Parece-nos que, em um certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos, para o desenvolvimento de determinadas habilidades em situação. Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 9).

Acreditamos que a reflexão docente nas modalidade (tipo) de técnica e crítica possa ser realizada de forma coletiva no contexto do estágio onde cada um dos atores pode contribuir com seu conhecimento e experiências proporcionando uma formação permeada pelo ato de refletir objetivamente.

Como afirmam Nehring, Pozzobon e Battisti. (2017, p. 44):

[...] acreditamos que o licenciando, em vivência de estágio, necessita compreender o conteúdo matemático, ter intencionalidade para ensinar, realizar escolhas metodológicas, refletir sobre suas escolhas e conseguir analisá-las para constituir-se como professor de matemática (NEHRING, POZZOBON E BATTISTI. 2017, p. 44).

 Concordamos com as autoras no sentido de que o Estagiário deve agir, refletir e agir, de maneira que assim possa fazer os ajustes necessários à consecução dos objetivos de ensino, promovendo melhorias à sua atuação considerando os fatores do contexto onde se dá o processo de ensino, o que pode ser feito coletivamente com os demais atores desse processo formativo.

 Poderíamos acrescentar outras situações que ocorrem no contexto escolar e que podem propiciar momentos de reflexão técnica, prática e crítica (LIBERALI, 2010), de maneira coletiva, desenvolvendo no futuro professor uma postura crítico-reflexiva, mas acreditamos que os exemplos apresentados nesse texto podem despertar o interesse dos atores do Estágio Curricular Supervisionado em buscar essas possibilidades.

**Algumas reflexões**

 Os processo de formação docente, em geral seguem uma organização com estudo de teorias culminando com momento de aplicação prática dessas teorias. Nesse contexto surgem as discussões em torno do que seja mais importante ou no sentido de ordenar esses conhecimentos (teoria e prática). Encontramos inclusive registros que apontam no sentido de considerar a teorização como uma ação mais formal e intelectual e a prática apenas como a operacionalização de um conhecimento pronto e acabado, sendo que aquele que a transforma em ação não mobiliza ação intelectual, se configurando num mero reprodutor do conhecimento pronto. Dessa forma, acreditamos que a ação reflexiva nos permite entender que teoria e prática não podem ser tratadas de forma dicotômica, pois não existem isoladamente, de maneira que a teoria orienta a prática que num processo de ação-reflexão-ação, retoma a teoria reinventando-a. Nesse movimento, o trabalho docente se constitui em uma práxis docente, pois ao refletir sobre a prática considera os fatores presentes em seu contexto social, que a influenciam a sua ação docente, e ressignificando suas práticas com vistas a melhorar os resultados do processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido, o espaço escolar no qual se dá a maior parte da atividade do Estágio, em particular a sala de aula, é um espaço no qual o trabalho docente se constrói e transforma-se na vivência dos desafios da vida social da escola. Logo é por meio desse movimento de ação-reflexão-ação que a dicotomia teoria e prática cede espaço à práxis docente. Desse modo o professor não se configura em um repetidor ou multiplicador de teorias prontas, mas investiga e analisa criticamente suas próprias ações, tornando-se por meio dessa postura crítico-reflexiva, um agente promotor de mudanças, no sentido de moldar suas ações a fim de atender as peculiaridades do contexto onde acontece o processo educativo e no qual atua. Desse modo é imediato o entendimento de que da ação refletida e pensada origina uma nova prática denominada práxis, na qual teoria e prática não são separadas, mas sim geram a práxis por meios de uma articulação reflexiva entre as duas.

A práxis docente está presente na vida do professor que se propõe a assumir uma postura crítico-reflexivo a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada. Desse modo, percebemos que num primeiro momento vemos teoria prática de forma separada, mas percebemos que de fato a teoria que promove a prática por meio da ação reflexiva gera uma nova teoria.

Portanto é nesse movimento contínuo que acreditamos ser possível permear todas as atividades do Estágio, dentro ou fora da sala de aula, por uma ação reflexiva coletiva, intencional, objetiva e direcionada, na qual professores experientes (da universidade e da escola) promovam ambientes onde os Estagiários desenvolvam a postura crítico-reflexiva, analisando suas ações por meio da reflexão (técnica, prática e crítica), deixando de transitar entre os polos teoria e prática, mas se valendo das duas, tenha suas ações voltadas para a práxis docente promotora de transformação social.

**Referências**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2**,** de 1º de julho de 2015b. **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.** Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192> >. Acessado em 29 mar. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. In: \_\_\_\_\_ (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. São Paulo: PUCSP, 1999.

NEHRING, C. M.; POZZOBON, M. C. C.; BATTISTI, I. K. A constituição do professor de matemática na vivência do estágio supervisionado. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, p. 43-58, set/dez 2017.

\_\_\_\_\_\_. **Formação Crítica de Educadores:** questões fundamentais. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: difeentes cconcepções. **Revista Poíesis**, v. 3, p. 5-24, 2005. ISSN 3 e 4.

QUIRINO, J. R. A. **Um panorama das pesquisas em formação continuada de professores de matemática no Programa OBEDUC (2010 – 2015):** uma caracterização da reflexividade docente.Campo Grande: UFFMS, 2017.

SOUZA, M. D. C. D.; GAMA, R. P. Construindo o conhecimento de estágio compartilhado na escola e na universidade: práticas, desafios e perspectivas. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática -**, Curitiba, julho 2013. ISSN ISSN 2170-034X.

SOUZA, R. V.; BERNARDES, M. B. J. Estágio Supervisionado: o papel do professor regente na formação dos licenciandos. **Caminhos de geografia - Revista online**, Uberlândia, v. 16, n 55, p. 89-103, Set 2015.