

DIALOGANDO COM AS MODALIDADES DE PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai¹
Patrícia Sandalo Pereira²

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar os principais resultados da pesquisa de mestrado “Um panorama das pesquisas sobre as Práticas de Estágio Curricular Supervisionado em Matemática nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil”. O trabalho em questão buscou evidenciar, por meio das dissertações e teses desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação em Educação Matemática dessas três regiões, as modalidades de práticas de Estágio Curricular Supervisionado em Matemática. Do mapeamento, tomamos como *corpus* de estudo oito pesquisas, das quais emergiram as seguintes categorias de análises: a) Prática como experiência; b) Práticas colaborativas; c) Práticas reflexivas e d) Práticas promotoras de desenvolvimento profissional. As análises, baseadas nos pressupostos da Metanálise, revelaram que o Estágio Curricular Supervisionado na perspectiva da *prática pela prática* ou da *experiência pela experiência* pode ficar restrito a uma atividade puramente técnica, burocratizada, apontando para uma urgente necessidade de redefinir-se o modelo atual dos estágios por projetos que valorizem as práticas colaborativas e reflexivas, favoráveis ao desenvolvimento profissional não apenas dos futuros professores como também dos demais atores envolvidos nesse processo formativo.

Palavras-chave: Educação Matemática. Modalidades de Práticas. Estágio Curricular Supervisionado.

DIALOGUING WITH THE MODALITIES OF PRACTICES OF SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN MATHEMATICS

Abstract: The objective of this article is to present the main results of the master's degree research "A panorama of the researches on the Practices of Supervised Curricular Internship in Mathematics in the North, Northeast and Center-West regions of Brazil". The work in question wanted to show, through the dissertations and theses developed in the Graduate Programs in Mathematics Education of these three regions, the modalities of practices of Supervised Curricular Internship in Mathematics. From the mapping, we took as *corpus* eight researches, from which emerged the following categories of analyzes: a) Practice as experience; B) Collaborative practices; C) Reflective practices and d) Practices promoting professional development. The analysis, based on the assumptions of the meta-analysis, revealed that the Supervised Curricular Internship from the perspective of *practice by practice* or *experience by experience* can be restricted to a purely technical, bureaucratic activity, pointing out to an urgent need to redefine the current model of Internships for projects that value collaborative and reflexive practices, favorables to the professional development not only of future teachers but also of the other actors involved in this formative process.

Keywords: Mathematics Education. Practice of Modalities. Supervised Curricular Internship.

Introdução

¹Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS). E-mail: edisakai@hotmail.com.

²Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. E-mail: patriciasandalop@uol.com.br.

Pela legislação brasileira (BRASIL, 1996), os cursos de Licenciaturas têm como objetivo formar professores para atuar na Educação Básica, tendo, como requisito obrigatório, a realização do Estágio Curricular Supervisionado. Esse componente curricular comumente pautado em uma estrutura formalística e burocratizada, composta pelas fases de observação, participação e regência, ficou caracterizado como a parte prática desses cursos.

No entanto, compreendendo a necessidade do desenvolvimento do estágio num enfoque não apenas prático, mas essencialmente teórico-metodológico, no qual a teoria e a prática são indissociáveis, faz-se notório um importante movimento das pesquisas (PIMENTA, 1995; CYRINO, 2003; PASSERINI, 2007; BURIOLLA, 2011; PIMENTA; LIMA, 2011, entre outras) na direção de uma redefinição dessa estrutura rígida em que o estágio tem se pautado. As pesquisas em tela levantam novos temas e discussões com o propósito de abrir espaços para pensar novas práticas de estágio mediadas pela investigação, colaboração e reflexão sobre a realidade escolar, buscando superar a visão dicotômica que ainda perdura nessa formação, qual seja a configuração de um polo teórico e outro prático.

Nessa perspectiva, Pimenta (1995), Cyrino (2003), Pimenta e Lima (2011) defendem uma proposta de estágio que não seja dirigida em função de atividades programadas *a priori*, sem que elas 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 a redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor. Cyrino (2003) ressalta a importância de colocar esse futuro professor em contato com a pesquisa, viabilizando para que investigue a realidade escolar na qual atuará. Segundo a autora, essas ações podem ser estratégias importantes levando o licenciando a instrumentalizar-se para o desenvolvimento de atitudes docentes, “tornando-se assim professores investigadores de sua própria prática” (CYRINO, 2003, p.34). Nessa mesma perspectiva, Pimenta e Lima (2011) 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.

Partindo da premissa que o estágio pode configurar-se como um campo propício à construção de conhecimentos para a docência, propusemo-nos a investigar como as pesquisas

acadêmicas veem discutindo as práticas *comuns* e as possibilidades de *novas* práticas inerentes ao Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, área de nosso interesse.

Sendo assim, realizamos um 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 a temática, 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?* Cabe informar que a definição do campo de busca pelas três regiões foi influenciada pelos resultados do V PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação, referente ao período de 2005 a 2010, que apontou uma importante assimetria na produção dos Programas de Pós-Graduação das regiões N, NE e CO em relação às regiões Sul (S) e Sudeste (SE), levando-nos a concentrar os nossos estudos nessas três regiões.

Do levantamento³, foi possível identificar 211 pesquisas, que foram produzidas no Brasil e versaram sobre algum aspecto da formação de professores de Matemática. Ao mapear essas produções, focando as três regiões N, NE e CO, identificamos 57 que tratam da formação inicial, das quais, apenas oito (8) têm como objeto de estudo o Estágio Curricular Supervisionado. Desse modo, definimos o *corpus*⁴ de análises em oito trabalhos: Valverde, 2005; Lima, 2008; Cruz, 2010; Magalhães, 2010; Medeiros 2010; Araujo, 2011; Nonato, 2011; Pires, 2012.

A partir desse *corpus*, realizamos uma revisão sistemática baseada nos pressupostos da *metanálise qualitativa*⁵, tendo como foco analítico quatro categorias: a) *Prática como experiência*; b) *Práticas colaborativas*; c) *Práticas reflexivas*; d) *Práticas promotoras de desenvolvimento profissional*, intentando conceber uma análise crítica delas com o objetivo de “atingir um nível conceitual ou de desenvolvimento teórico além do que foi obtido nos

³Ver mais detalhes desse levantamento e mapeamento em SAKAI (2014). Disponível em: file:///C:/Users/edisa/Downloads/edinalva_da_cruz_teixeira_sakai.pdf

⁴Termo emprestado da Linguística, sendo que uma das suas definições pode ser encontrada em Sardinha (2004, p.18): “[...] um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinado critérios, suficientemente extensos em quantidade e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, [...] com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise”.

⁵A metanálise qualitativa é uma revisão sistemática de outras pesquisas, visando realizar uma avaliação crítica delas e/ou produzir novos resultados ou sínteses a partir do confronto destes estudos, transcendendo aqueles anteriormente obtidos (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p.103).

estudos individuais, produzindo novas compreensões e perspectivas” (FIORENTINI; COELHO, 2012, p.1056).

Logo, o objetivo deste artigo é apresentar alguns dos resultados dessa metanálise qualitativa, partindo das quatro categorias anteriormente elencadas.

Compreendendo a prática, a práxis e as suas configurações no Estágio Curricular Supervisionado

O Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a) – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura Plena – explicita que a concepção dominante dessa formação tem segmentado os cursos de Licenciaturas em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades de estágio:

O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas (BRASIL, 2001a, p.22-23).

O referido documento aponta que, neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

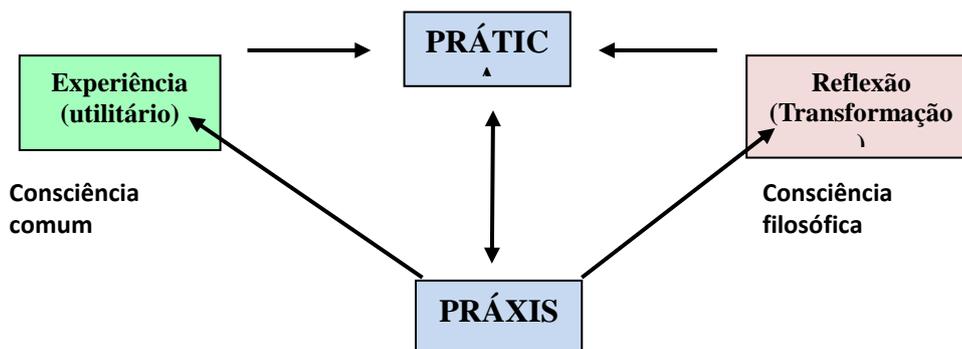
Contribuindo com essa discussão, temos visto um rol de pesquisas (CANDAU, 1987, 1988; PIRES, 2000, 2002; MARQUES, 2003; LUDKE, 2009; MANRIQUE, 2009), de documentos formativos (SBEM, 2003) e de documentos oficiais (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b) que denunciam e contestam essa fragmentação. Dentre eles, Marques (2003) refuta essa prática dicotômica e afirma que não se pode estabelecer lugares distintos para a teoria e para a prática, nem no ensino escolar, nem no campo de atuação profissional. O autor indica como imprescindível a integração entre teoria e prática ao longo de todo o curso de formação de professores e na dinâmica do currículo. Em outras palavras, os estágios precisam estar articulados ao currículo, mediado pelas reflexões teóricas e pelas práticas pedagógicas em toda dimensão formativa.

Cabe ressaltar que corroboramos esses estudos e acrescentamos ainda o entendimento que o desenvolvimento de tais perspectivas requer o aprofundamento nos conceitos de prática e de teoria e a superação da fragmentação entre elas, a partir do conceito de práxis. Para tanto, buscamos bases nos estudos de Vásquez (1990), Tanus (1995) e de Pereira (2005), visto que abordam os conceitos de prática e práxis.

Conforme Vásquez (1990), a prática está associada ao vocábulo prático, que é de uso cotidiano, corresponde ao conceito de atividade prática humana e define a práxis como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. De outra forma, explicita o conceito de práxis, diferenciando-o de atividade com a seguinte afirmação: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁSQUEZ, 1990, p.185).

Nessa mesma perspectiva, Tanus (1995, p.137) pondera que “a práxis não é prática pura”, a práxis “é a prática aprofundada pela reflexão, é a ação com sentido humano”. Dessa forma, num primeiro entendimento do que venha ser a prática compreendida como práxis, Pereira (2005) apresenta o esquema a seguir:

Figura 1: Prática e Práxis



Fonte: Pereira (2005, p.29), segundo a visão de Vásquez (1990).

O uso do termo práxis, segundo Vásquez (1990), abre espaço para a discussão sobre as relações entre consciência comum e consciência filosófica. Na consciência comum, o mundo prático é o mundo de coisas e significações em si. Desse ponto de vista, a prática fala por si mesma, privilegiando o utilitário e a experiência, enquanto que a consciência filosófica supera a primeira, para ascender a um ponto de vista científico e objetivo em relação à atividade

humana (VÁSQUEZ, 1990; PEREIRA, 2005).

Complementando esse entendimento, Pimenta (1995, p.105) expressa que “[...] atividade docente é uma atividade de educação. Se entendermos a educação como prática social, então a atividade docente é uma prática social (práxis)”. Logo, a atividade docente é práxis, como descreve:

A essência da atividade prática do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social (PIMENTA, 1995, p.83).

Nesses desdobramentos fundamentalmente de ordem histórico-social, vemos que a atividade teórica viabiliza, de modo inseparável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades em prol de sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação, só a atividade teórica não é suficiente. É preciso atuar praticamente, ou seja, necessita-se também da atividade prática. Desse modo, a teoria e a prática, quando vistas como práxis, são indissociáveis (PIMENTA, 1995; PEREIRA, 2005).

Portanto, foi baseando-nos nesses pressupostos, que buscamos por novas propostas de práticas de estágio que pudessem estar sendo discutidas nas pesquisas acadêmicas que tiveram como objeto de estudo o Estágio Curricular Supervisionado em Matemática. O processo das leituras e dos fichamentos das oito pesquisas que compuseram nosso *corpus* de estudo possibilitou-nos a identificação de algumas práticas de estágio que denominamos *modalidades de práticas*, as quais tornaram-se categorias de análises: *a) Prática como experiência; b) Práticas colaborativas; c) Práticas reflexivas; d) Práticas promotoras de desenvolvimento profissional*, as quais são objeto de análise neste artigo.

É importante ressaltar que, embora as modalidades de práticas, aqui consideradas, não sejam excludentes entre si, foram tratadas separadamente para um melhor desenvolvimento das análises.

Estágio Curricular Supervisionado e a prática como experiência

Partindo da percepção de que grande parte do conhecimento pedagógico especializado do professor está estreitamente ligada à ação, isto é, aos conhecimentos práticos adquiridos a partir da experiência (IMBERNÓN, 2009), consideramos o Estágio Curricular Supervisionado como sendo um meio viabilizador dessa *experiência prática*.

Constatamos que os oito trabalhos analisados, em algum momento ou de alguma forma, referem-se ao Estágio Curricular Supervisionado como sendo *a prática como experiência*, seja pela fala dos sujeitos ou pela fala do próprio pesquisador. No entanto, apenas Valverde (2005) explicita como foco de investigação a *experiência* na prática do Estágio, buscando compreender como alunos de um curso Normal Superior⁶ experienciam o Estágio Curricular Supervisionado em Matemática. A propósito, Valverde (2005) é o único entre os trabalhos selecionados que não trata especificamente da prática do estágio em um curso de Licenciatura em Matemática, mas em um Curso Normal Superior. Porém, como o seu enfoque ocorre no contexto do Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, decidimos considerá-lo parte do *corpus* de análise por trazer contribuições relevantes para a nossa pesquisa.

Desse modo, ao discutir os possíveis desdobramentos da experiência vivenciada pelos alunos do Curso Normal durante o Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, a autora concentra a sua atenção na evolução dos estagiários, em seu movimento de vir a ser professor e de constituir-se profissionalmente:

O Estágio Supervisionado faz com que o aluno vivencie a realidade da escola em toda a sua complexidade, os problemas a serem enfrentados, analisando seu funcionamento, rotinas e organização. Nesta fase é que muitos dos alunos afirmam *ser um momento difícil e de decisões* (VALVERDE, 2005, p.45, grifo nosso).

O fragmento anterior propiciou a identificação de, pelo menos, dois momentos materializados pela experiência do Estágio, tais como: *momento difícil* e *momento de decisões*. E ainda inferimos: *momento de percepção* e de *ressignificação das experiências*.

Neste sentido, interpretamos que a questão de o estágio ser um *momento difícil* poderia

⁶Normal Superior: curso superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem como finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

estar relacionada ao que encontramos nos dados obtidos por Valverde (2005). A autora registra que, durante o Estágio, os alunos mostraram-se cansados e inconformados com tantas burocracias exigidas, com a falta de tempo, falta de recursos e, ainda, com a indisciplina dos alunos. Além dessas questões, o fato do estágio não ser remunerado e o custeio próprio dos materiais das atividades em sala, pois a escola não dispunha de recursos, denunciam certas situações do contexto em análise, como podemos ver na fala de uma das estagiárias: “Os recursos da escola são péssimos, não tem nada, nem uma folha de papel ofício. Se a gente quiser fazer alguma coisa, temos que tirar do próprio bolso” (Estagiária ARIANE, *apud* VALVERDE, 2005, p.70).

Percebemos que, embora conscientes da importância do estágio para a sua formação, os alunos estagiários não veem relação entre as burocracias exigidas com o seu fazer docente em sala de aula, onde se defrontam com o real: *alunos reais, situações reais*, como se pode notar na fala de uma estagiária entrevistada por Valverde (2005):

O que eu acho chato no Estágio são os planos, porque se você vai dar uma aula e sabe quais os objetivos deve alcançar, não precisa todo dia fazer os planos, preencher nome da escola, data, objetivos, proposta metodológica e outras coisas, toma o tempo de você preparar sua aula toda, basta você preparar sua aula bem feita, com seus objetivos e pronto (Estagiária ARIANE, *apud* VALVERDE, 2005, p.60).

Entendemos que a reclamação da estagiária é pertinente no sentido que o preenchimento de todos esses formulários, da maneira como foi proposto, não contribuía com o seu fazer pedagógico mediante as situações reais de sala de aula. E ainda tomou-lhe o tempo de preparar o conteúdo, de pensar (refletir) em estratégias de ensino e atividades diferenciadas que, segundo ela, poderiam proporcionar uma *aula bem feita*, ou seja, uma boa aula. Notamos que esse fragmento ilustra o que Pimenta e Lima (2011) apontam ao afirmarem que a atividade de estágio sem a devida reflexão fica reduzida às técnicas a serem empregadas em sala de aula e ao preenchimento de fichas, não oferecendo à experiência do estágio o status e o significado que lhe cabe.

Ademais, a partir dessa análise interpretativa, podemos perceber, no depoimento da aluna estagiária, indícios de alguns questionamentos: Qual o sentido de preencher tantos formulários? Será que o ato de preenchimento dos formulários, a partir do modelo exigido,

possibilitaria a realização de uma *boa aula*? Segundo o depoimento da estagiária Eliene, os formulários não a deixaram mais confiante ao deparar-se com a realidade da sala de aula: “[...] assumir uma sala de aula não é tão simples como me parecia antes, envolve muita coisa, não é só chegar lá e dar aula” (Estagiária ELIENE, *apud* VALVERDE, 2005, p.60).

Em um dos relatórios de estágio analisados por Pires (2012), um dos estudantes relata que, no desenvolvimento do Estágio, aprendeu muito sobre as dificuldades de ensinar e conclui: “Não resta dúvida, saber o conteúdo para si mesmo não é suficiente, é preciso saber como fazer o conteúdo atingir o aluno: interessá-lo, envolvê-lo e mostrar que nada pode ser tão difícil que não se aprenda com algum tempo e dedicação” (Estagiário UFBA, *apud* PIRES, 2012, p.232). Podemos ver, nessa fala, que a maior preocupação do estagiário está centralizada no ‘como fazer’ e no ‘como envolver o aluno’. Daí a importância de discutir estratégias, pesquisar e elaborar atividades diferenciadas durante o planejamento de aulas. Neste momento, o acompanhamento de um *professor experiente* é fundamental, seja o professor formador, seja o professor regente (PIMENTA; LIMA, 2011).

Teorizando acerca do *saber da experiência*, Larrosa (2002, p.27) explicita esse saber como: “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. Neste sentido, Nonato (2011) também evidencia que o *saber experiencial* é adquirido pelo professor durante a sua prática, na convivência com os alunos em sala de aula. A autora ressalta que esse saber “é pessoal, pois cada professor tem uma personalidade, uma experiência e construção que o torna um sujeito histórico único”, e que “depende das adequações do professor às suas funções e situações corriqueiras” (NONATO, 2011, p.101).

Retornando ao fato do estágio ser *um momento de decisões*, encontramos eco na fala de Medeiros (2010), pois, muitas vezes,

[...] são essas atividades as responsáveis pela colocação desses licenciandos no mercado de trabalho, haja vista que poderá proporcionar o encantamento pela profissão, funcionando como elo ou como referencial do que é ser professor. É nesse momento que o mesmo tem uma compreensão mais sólida sobre a profissão professor (MEDEIROS, 2010, p.35).

Nos fragmentos das entrevistas e relatório de estágio retirados dos estudos de Valverde (2005) e Lima (2008), respectivamente, podemos ver o estágio como um momento decisivo.

Tanto desfavorável quanto favorável ao exercício da docência, como futura profissão:

Eu, depois do Estágio, mudei de ideia, eu não tenho mais aquela vontade de ser professora, que eu tinha antes de passar pela experiência. É muito difícil, a pessoa se estressa muito, as crianças de hoje em dia não são aquelas crianças educadas por pai e mãe, que os pais estão ali acompanhando, vem na Escola saber, então eu me desgostei (Estagiária ELIENE, *apud* VALVERDE, 2005, p.75).

No início do estágio odiei a escola e tudo que havia nela, era fim de semestre e período de Copa do Mundo, pensei até em desistir de ser professor. Mas no segundo semestre comecei a ver a escola com outros olhos e a também perceber coisas que a diferenciavam de outras (Estagiário JOAQUIM, *apud* LIMA, 2008, p.73).

Outro ponto que podemos inferir, a partir dos estudos de Magalhães (2010), é a questão do estágio também ser interpretado como *um momento de percepção* e de *ressignificação das experiências*, dos saberes e da própria prática, advinda dos modelos que foram internalizados durante a vida estudantil: “[...] é nessa mesma prática que os professores, muitas vezes, percebem que estas experiências não são suficientes para superar os problemas da sala de aula e da escola, e que precisam mobilizar saberes mais aprofundados a fim de superar as dificuldades enfrentadas” (MAGALHÃES, 2010, p.16).

É também neste sentido que o estagiário Danilo percebe o quanto o estágio é essencial na formação do futuro professor, pois, segundo ele, “[...] é nesse período que se pode perceber quais são e o tamanho dos obstáculos que vamos enfrentar no dia a dia como profissional” (Estagiário DANILO, *apud* MEDEIROS, 2010, p.69). Podemos notar, nesse contexto, que tanto o pesquisador quanto o pesquisado estão a visualizar no Estágio Curricular Supervisionado um caminho que poderá proporcionar experiências capazes de construir e identificar saberes pertinentes à prática docente.

Ainda nessa perspectiva, podemos observar que um dos estagiários entrevistados por Cruz (2010) teve a percepção da necessidade de ressignificar o seu pensamento a respeito da prática docente. Segundo a autora, o aluno concluiu que o Estágio lhe propiciou uma primeira experiência com o seu campo de atuação, mudando a sua concepção a respeito de estar preparado para a docência: “[...] eu já vivenciei e tive um contato, então o pensamento da gente muda [...]” (Estagiário MURILO, *apud* CRUZ, 2010, p.126).

E ainda, nos estudos de Pires (2012), um dos protagonistas de sua pesquisa parece visualizar, no estágio, um espaço para buscar melhorias e renovar as práticas:

O ECS possibilita conhecer o dia a dia das escolas, bem como dos alunos e sugerir/estudar possibilidades de melhoria. É um momento de busca por renovação das práticas. Se aprende mais na prática e o estágio me dá a oportunidade de *experiência em sala de aula* [...]” (Estagiário UFBA, *apud* PIRES, 2012, p.146, grifo nosso).

No entanto, Pires (2012) alerta-nos quanto à importância de assegurar que o Estágio Curricular Supervisionado proporcione ao estagiário não apenas *a experiência de sala de aula*, mas que propicie também “o contato com a realidade escolar envolvendo os mais diferentes aspectos do cotidiano escolar além dos muros da escola e por dentro dos muros da escola, garantindo e permitindo a interação teoria e prática” (PIRES, 2012, p.231).

É importante ressaltar que apesar das problemáticas apontadas nas pesquisas como tensões, medos, inseguranças, conflitos, desafios e até mesmo frustrações, o Estágio Curricular Supervisionado ainda se configura como uma das experiências mais importantes vivenciadas durante o Curso de formação de professores, como podemos ver a partir das considerações de alguns estagiários entrevistados:

Para mim, a experiência mais importante durante estes quatro anos de Curso Normal foi o Estágio com certeza, pois tomamos conta de uma classe, não somente dando aulas, mas outras coisas, cuidando delas, envolve muita coisa, [...] (Estagiária CARLA, *apud* VALVERDE 2005, p.60).

O estágio é de fato uma experiência essencial na vida acadêmica de um estudante. Com ele pude compreender melhor o universo escolar aumentando minha bagagem no que diz respeito a ensinar [...] (Estagiário UFBA, *apud*, PIRES, 2012, p.231).

Considerando que a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza, diferentemente do experimento que é previsível, podemos concluir que o Estágio Curricular Supervisionado pode sim, configurar-se como uma experiência. Cumpre destacar que compreendemos a experiência como o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA, 2002). Inferimos que se nos *toca* pode deixar marcas, como explicita o estagiário Danilo, citado por Medeiros (2010, p.69), referindo-se ao estágio: “É uma espécie de teste muito importante, que poderá marcar a história de nossas vidas, [...]”. Entendemos que é justamente no contexto *das*

marcas que ficam nos estagiários, ao passar pela experiência do Estágio, que devem recair os maiores zelos dessa formação.

O Estágio Curricular Supervisionado e as práticas colaborativas

Para admitir a existência de práticas colaborativas no contexto educacional, partimos da premissa que a *Educação é obra do coletivo dos educadores*. Portanto, entendemos que o trabalho coletivo, definido pelas interações, compartilhamento de saberes e experiências, configura-se em um espaço aberto, propício ao desenvolvimento de práticas colaborativas.

Três dos trabalhos analisados, Lima (2008); Cruz (2010) e Medeiros (2010) visualizaram, no Estágio Curricular Supervisionado, um campo fértil para o desenvolvimento de um trabalho coletivo na perspectiva de colaboração.

Lima (2008) desenvolveu o seu estudo com o propósito de problematizar a constituição de práticas ou grupos colaborativos dentro do Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, buscando descrever, fundamentalmente, a aproximação entre a tríade *professor-formador, licenciando e professor-escolar*.

O autor, cumprindo simultaneamente as funções de professor formador e de pesquisador, buscou visualizar por meio da tríade supracitada uma *participação dialógica* dentro do Estágio, partindo do pressuposto que esse momento poderia configurar-se “num coletivo de pessoas dotadas de saberes docentes, num processo de formação e desenvolvimento profissional, dialogando sobre o ensino de Matemática” (LIMA, 2008, p.68). Porém, logo no início do Estágio, a partir dos primeiros depoimentos dos seus sujeitos (três estagiários e quatro professores-escolares), o que encontrou foi um quadro bem distante de suas aspirações. Na verdade, Lima (2008) deparou-se com fortes indicadores da existência de uma *participação restrita*, “condicionando o estágio num ambiente de pouca interação em função do processo de formação e desenvolvimento profissional” (LIMA, 2008, p.69). Esse fato parece materializar-se na fala de um dos estagiários entrevistados por Lima (2008): “[...] [o professor escolar] quase não deixava a gente participar [...] a nossa participação se estendia apenas em auxiliar uma ou outra coisa [...] a parceria entre estagiário e o professor está muito restrita” (Estagiário PAULO, *apud* LIMA, 2008, p.69).

É possível notar, nesse fragmento, um forte distanciamento entre o professor-escolar (professor regente) e o estagiário. Pensamos que a situação descrita ilustra o que as autoras Pimenta e Lima (2011) indicam sobre as críticas à didática instrumental que, segundo as pesquisadoras, geraram uma negação da própria didática, sendo, posteriormente, substituída por uma crítica à escola.

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’, entre outras qualificações (PIMENTA; LIMA, 2011, p.40).

Encontramos algumas dessas críticas, particularmente à prática do professor, nos relatos de estágios analisados por Medeiros (2010):

A metodologia do professor se limita apenas a resolução de problemas contidos no próprio livro didático utilizado pelos alunos. Não há contextualização nenhuma e parece que ele não sabe o conteúdo (Estagiária CLARISSE).

O desenvolvimento das atividades foram feitas e aplicadas, de forma mecânica. Não deixando espaço aos educandos para desenvolverem o senso crítico, tornando-se uma aula cansativa e sem estímulo (Estagiária ALICE).

(Fragmentos dos Relatos, *apud* MEDEIROS, 2010, p.78-79).

Retomando as concepções de Pimenta e Lima (2011), podemos ainda destacar que as autoras mostram que essa forma de estágio gerou conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e a escola, que, por vezes, passou a recusar-se a receber estagiários. No entanto, podemos notar um intenso movimento das pesquisas em favor da mudança desse quadro, como as pesquisas aqui analisadas.

Apesar desse distanciamento ainda coexistir nessa formação, entendemos que, dentro do *ambiente dialógico* proposto por Lima (2008, p.76), em que “o professor-formador orienta e é orientado, o professor-escolar que ao formar, também se forma, pois, este é um formador em formação, o licenciando que se forma, também forma seus formadores”, seja, pois, possível a constituição de práticas efetivamente colaborativas. Isso ocorre mesmo que os sujeitos fundamentais do estágio não estejam inseridos em um grupo propriamente dito

colaborativo (BOAVIDA; PONTE, 2002; FIORENTINI, 2004; FERREIRA, 2003), mas, ao menos, em um contexto coletivo (MARQUES, 2003), no qual os envolvidos estejam comprometidos com uma formação de qualidade. Portanto, a partir das ponderações das autoras Pimenta e Lima (2011), compreendemos que é de fundamental importância que os professores-formadores dos estágios atuem no coletivo, junto a seus pares, professores-escolares e alunos, expondo a realidade escolar ao espectro da reflexão coletiva, para analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teorias.

O trabalho de Medeiros (2010), no que concerne à perspectiva de um trabalho colaborativo no estágio, chamou-nos a atenção no seguinte ponto: embora a autora explicita, no *resumo* e na *apresentação* de sua dissertação, como objetivo principal de sua pesquisa o trabalho colaborativo e apresente referenciais teóricos sobre tal temática, baseados em Fiorentini (2004) e Ferreira (2003), expressando e, ao mesmo tempo, gerando no leitor expectativas sobre as possibilidades de existência dessas práticas, dentro da realização do estágio investigado, muito pouco se evidenciou sobre ‘essas possibilidades’.

Dessa forma, consideramos que assim como no trabalho desenvolvido por Lima (2008), o que Medeiros (2010) também evidenciou em sua investigação foi uma significativa ocorrência de práticas mais caracterizadas como *cooperativas* do que efetivamente *colaborativas* (FIORENTINI, 2004). Lima (2008, p.93) ressalta que as práticas cooperativas são “evidenciadas pela execução de tarefas que muitas das vezes são unidirecionais e pensadas ou pelos professores-formadores ou pela escola”.

Diferentemente dos dois últimos trabalhos apresentados, o estudo desenvolvido por Cruz (2010) evidenciou possibilidades reais da propagação de práticas colaborativas. O desencadeamento dessa investigação deu-se no interior de um Grupo de Estágio composto por sete integrantes: cinco estagiários, a supervisora de estágio e a pesquisadora. A autora caracterizou o trabalho como *colaborativo*, assumindo a perspectiva de colaboração de Boavida e Ponte (2002).

Com base nos depoimentos dos acadêmicos, Cruz (2010) reconhece que a dinâmica colaborativa assumida pelo grupo foi fundamental, uma vez que proporcionou momentos ricos de troca de experiência e possibilidades de analisar as práticas, em coletividade, sempre subsidiadas por teorias educacionais. Essa postura conduziu “o futuro professor para a busca

de uma postura investigativa e crítica sobre sua prática” (CRUZ, 2010, p.201), fato salientado por uma das protagonistas da investigação.

[...] a gente não via só os nossos erros, mas também aprendia com os dos outros integrantes. Foi uma troca de experiência, porque por mais que a gente assistia às aulas [...]. Você acha que está certo isso? Por quê? Você acha que dessa forma deu certo? E vocês o que acham da aula dela? Essa troca eu achei muito interessante. [...] (Estagiária MARIA JÚLIA, *apud* CRUZ, 2010, p.114).

A partir desse fragmento, podemos notar que a proposta de Estágio desenvolvida por Cruz (2010) trouxe inúmeras contribuições formativas para os estagiários participantes. Eles revelaram que a participação no grupo ajudou a refletir sobre aspectos inerentes à profissão docente. Os estagiários participantes ainda não haviam pensado nessas questões e, possivelmente, passariam despercebidas sem o trabalho coletivo realizado no Grupo de Estágio.

Outro trabalho que, a partir de nossa leitura, apresentou indícios de práticas colaborativas foi o de Araujo (2011). Embora não faça referências a essas práticas, constatamos a sua incidência por meio dos relatos de pesquisa do autor. Para tanto, fundamentamo-nos na perspectiva de colaboração defendida por Boavida e Ponte (2002). Segundo os autores, a utilização do termo colaboração é adequada para as situações em que “os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem” (BOAVIDA; PONTE, 2002, p.3). Dessa forma, seja intencional ou não, inferimos que essa “colaboração” perpassou por toda a experiência do estagiário Edvaldo, investigado por Araujo (2011).

É interessante destacar que o estudo de Araujo (2011) ocorreu em um contexto diferenciado. O autor acompanhou a experiência de um estagiário cego na realização do estágio, em uma sala de 4º ano do Ensino Fundamental com alunos cegos (4) e videntes (17), tendo como foco de estudo descrever e analisar o conjunto de estratégias de ensino da Matemática utilizadas por um professor cego, norteado pelos seguintes questionamentos: “Considerando as dificuldades do ensino de Matemática que incluem a falta de base de alunos, aversão à matemática, metodologias e, nesse caso especial, a falta de um sentido do

professor (visão), é possível, nestas condições, ensinar matemática?” (ARAUJO, 2011, p.14).

Portanto, nesse contexto, evidenciamos, nas várias situações vividas por Edvaldo (o estagiário cego), fortes indícios de práticas colaborativas, tanto nas reuniões de planejamento, nas quais participavam ativamente o estagiário Edvaldo, o professor-formador (o pesquisador), a professora da sala de recursos Edinêz (especialista em Orientação Educacional e Deficiência Visual) e a professora regente Aidê. Na sala de aula, as intervenções foram realizadas pelo pesquisador e pela professora regente, como relata:

Era necessário que sempre refletíssemos sobre o que tinha acontecido em sala. Então, ao final da aula, nos reuníamos com a Edinêz e a professora Aidê para analisarmos a aula dada, as dificuldades e, também, para planejarmos como seria a nossa próxima aula, quais seriam as próximas adaptações a serem feitas (ARAUJO, 2011, p.83).

Araujo (2011) ainda menciona que os conselhos da professora regente foram constantes e bem recebidos tanto pelo pesquisador quanto pelo estagiário Edvaldo, em confiança mútua, reportando-nos ao que Boavida e Ponte (2002, p.7) destacam, declara: “A confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertencer ao grupo”. Parafraseando Boavida e Ponte (2002), sem confiança uns nos outros e sem confiança em si próprio inibem-se as possibilidades de colaboração.

O Estágio Curricular Supervisionado e as práticas reflexivas

A reflexão não é uma ideia nova, nem mesmo revolucionária no contexto educacional, como se supõe. Pimenta (2012, p.22) afirma: “A reflexão é atributo dos seres humanos” e reafirma categoricamente: “Ora, os professores, como seres humanos, refletem”. Neste sentido, o que se pode afirmar sobre o paradigma do *professor reflexivo*?

Segundo Alarcão (2003), a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. A autora defende que esse paradigma poderia ser mais valorizado se dirigido ao nível de uma formação situada no coletivo dos professores.

Três dos trabalhos analisados – Magalhães (2010); Cruz (2010) e Medeiros (2010) – seguem esse viés, ou seja, uma formação de professores situada no coletivo que valoriza a propagação das práticas reflexivas. Magalhães (2010) buscou investigar a prática realizada no Estágio Curricular Supervisionado, a partir de entrevistas e questionários com sete professores de sete cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A autora teve como objetivo verificar se esse componente curricular tem provocado uma prática reflexiva nos licenciandos e, em caso afirmativo, identificar de que forma essa reflexividade vem sendo abordada.

Analisando os dados obtidos no desenvolvimento dessa investigação, Magalhães (2010) evidenciou que os documentos (PPC – Plano Pedagógico do Curso, PE – Projeto de Estágio e o PC – Plano de Curso) dos cursos investigados anunciam uma formação que propicia o desenvolvimento de um profissional crítico-reflexivo. Isso se destacou nos objetivos específicos do Projeto de Estágio da UEG, salientados pela autora:

Propiciar a reflexão e a vivência teórico-prática; oportunizar aos futuros docentes a vivência de diferentes dimensões da atuação profissional; fazer do ES uma oportunidade de investigação que tenha como objeto de estudo a relação ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos, bem como a reflexão coletiva pertinente às ações realizadas durante o estágio [...] (PROJETO DE ESTÁGIO, 2008, p.7, *apud* MAGALHÃES, 2010, p.153-154).

No entanto, o estudo mostrou que as ações para o desenvolvimento de uma prática reflexiva na formação de professores de Matemática, no contexto investigado, ainda são tímidas e isoladas, destacando, assim, a importância da compreensão do conceito e dos fundamentos da reflexão para subsidiar propostas de Estágio Curricular Supervisionado nessa perspectiva. Um exemplo desse contraponto é o relato de uma das professoras protagonistas do estudo de Magalhães (2010):

Mas eu ainda noto que há um certo afastamento, não há aquela interação ainda, mas realmente é complicado, porque eu vou às vezes na escola ver um aluno, dois alunos, três no máximo, aí já tenho que ir para outra escola. Então os laços, eles não são laços de interação, são laços mesmos institucionais, elas sabem que eu estou indo lá pra ver o estagiário, e é essa relação mesmo (P3, Entrevista, *apud* MAGALHÃES, 2010, p.142).

Podemos perceber *certo* desconforto na fala da professora, ao assumir as dificuldades encontradas para realizar as *interações* propostas no Projeto de Estágio. As pesquisas, aqui analisadas, têm mostrado que essa situação é recorrente, visto que a maioria dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação e os Projetos de Estágio não tem assegurado o que dita a legislação vigente pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 9/2001:

Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que *as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente*, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino [...]. *Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores* (BRASIL, 2001a, p.58, grifo nosso).

Os contextos em análise demonstram alguns fatores que possivelmente podem ter contribuído para as questões de afastamento ou falta de interação e a sobrecarga das atividades atribuídas ao professor orientador do estágio, percebidas na fala da professora entrevistada por Magalhães (2010). Todas essas questões podem estar relacionadas ao que apontam os estudos de Pimenta e Lima (2011):

[...] as condições institucionais precárias para o exercício docente nas instituições de ensino superior e para a realização dos estágios nas escolas; o elevado número de alunos nas turmas e as dificuldades dos professores da universidade que, muitas vezes, não recebem o devido reconhecimento por essa atividade (estágio); e ainda, os professores das demais disciplinas nem sempre são/estão preparados ou não se comprometem com essa atividade, pois eles próprios, por vezes, desconhecem o universo das escolas, acabam por considerar o estágio como fardo (PIMENTA; LIMA, 2011, p.100-101).

Essa discussão mostra a necessidade urgente de uma aproximação dos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado (formadores e estagiários) ao ambiente escolar, do ambiente escolar à Universidade. Tal processo deve ocorrer como um ciclo, no sentido de valorizar o estágio como um campo de conhecimentos necessários aos processos formativos (PIMENTA; LIMA, 2011), criando e recriando espaços de discussões, trocas de saberes e experiências, reflexões coletivas *na* e sobre a prática. O ciclo em tela deve viabilizar a propagação de práticas colaborativas e reflexivas que dão lugar às experiências compartilhadas.

Nessa perspectiva, os estudos de Cruz (2010) apresentaram uma proposta metodológica para a realização do estágio, baseada no *Ensino Prático Reflexivo* de Donald Alan Schön (2000). A autora teve como objetivo principal analisar as potencialidades desse “modelo” de ensino desenvolvido por meio de ações coletivas (trabalho de discussão e reflexão coletiva no Grupo de Estágio), no contexto de um curso de Formação Inicial de Professores de Matemática, durante o Estágio Curricular Supervisionado.

Acerca de ações como essas desenvolvidas num ambiente de trabalho coletivo e colaborativo, Pimenta (2012) afirma que são indiscutíveis as contribuições que a perspectiva da reflexão no exercício da docência pode trazer para a valorização docente. Esse fato encontra-se evidenciado na fala de uma acadêmica, participante do Grupo de Estágio:

[...] considero esta etapa a mais importante para mim. [...] nas reuniões realizadas pelo grupo discutíamos nossas estratégias, metodologias, objetivos, possíveis erros ou acertos. Nessas reuniões refletíamos sobre as situações que vivenciávamos na sala de aula [...] (Estagiária DÉBORA, *apud* CRUZ, 2010, p.78).

As ações realizadas por intermédio do Grupo de Estágio reportam-nos ao que Pimenta (2012) defende como ideal para que o professor possa produzir conhecimento a partir da prática, “[...] desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria” (PIMENTA, 2012, p.51). Nesse prisma, o ensino reflexivo configura-se como um dos eixos de investigação fundamental na formação do professor de Matemática, para que se instaure uma nova cultura Matemática (MAGALHÃES, 2010).

Medeiros (2010) também buscou a prática reflexiva no contexto do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA). Desse modo, para o desenvolvimento de sua pesquisa, Medeiros (2010) propôs uma metodologia diferenciada de estágio, no intuito de desenvolver, por seu intermédio, “uma prática pedagógica que conduza à formação de um professor diferenciado, ou seja, com práticas reflexivas, pesquisador de sua própria prática, colaborativo e, essencialmente educador matemático” (MEDEIROS, 2010, p.68).

No tocante às práticas reflexivas anunciadas pela autora, pensamos que essas práticas podem ter acontecido por intermédio das discussões teóricas e Seminários realizados na

primeira etapa dos Estágios I, II e III e da confecção de um relatório como atividades finais dos Estágios I e II. A autora relata que os alunos estagiários “apresentaram seus relatórios e socializaram com os colegas de turma por meio de relatos verbais na presença do professor orientador do estágio” (MEDEIROS, 2010, p.55). Embora a autora não explicita como se deu o desenvolvimento dessas atividades, observamos indícios de práticas reflexivas, apoiados no que Pimenta e Lima (2011) concebem sobre essas atividades. Quando as práticas são realizadas em conjunto com os professores das escolas e com estudantes estagiários supervisionados pelos professores da universidade “pode-se promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.102). Tal conjuntura constitui-se em ações possibilitadoras de posturas reflexivas diante das diferentes situações que emergem na sala de aula e que, por vezes, colocam os professores em contextos de conflitos e de questionamentos no curso do desenvolvimento das práticas profissionais.

O Estágio Curricular Supervisionado e as práticas promotoras de desenvolvimento profissional

Segundo Ponte (1998), para responder aos desafios frequentemente renovados que se colocam à escola pela evolução tecnológica, pelo progresso científico e pela mudança social, o professor deve estar disposto constantemente a aprender. O que significa dizer que o “desenvolvimento profissional ao longo de toda carreira é um aspecto marcante da profissão docente” (PONTE, 1998, p.2).

Dessa forma, temos na formação inicial – quando essa formação articula a teoria e a prática de forma integrada; valoriza o trabalho coletivo em que se dão as trocas de saberes e atitudes de colaboração; viabiliza o compartilhamento de experiências e práticas reflexivas; abre espaço para atividades de investigação e para pesquisa –, um prelúdio do desenvolvimento profissional. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional é visto como algo que se constrói gradativamente por meio de novos conhecimentos que possam refletir nos saberes e nas práticas.

A partir dessa perspectiva, verificamos, em cinco dos oito trabalhos analisados

(LIMA, 2008; MEDEIROS, 2010; CRUZ, 2010; MAGALHÃES, 2010; NONATO, 2011), indícios de práticas promotoras de desenvolvimento profissional dentro da realização do Estágio Curricular Supervisionado de Matemática.

Lima (2008) acompanhou e observou de perto as possibilidades de desenvolvimento de práticas colaborativas no Estágio Curricular Supervisionado, como já explicitamos, baseando-se no pressuposto de que os participantes (estagiários, professores escolares e pesquisador/supervisor de estágio) estariam imersos num contexto de desenvolvimento profissional. Medeiros (2010) intentou abstrair elementos formativos presentes no estágio que vise a contribuir na constituição de um professor de Matemática diferenciado em suas práticas pedagógicas. Segundo a autora, o estágio pode tornar-se ainda mais significativo quando realizado junto a professores escolares dispostos a contribuir com o processo de formação visando a um desenvolvimento profissional.

Embora Lima (2008) e Medeiros (2010) explicitem reflexões contundentes, não deixaram claro como essas práticas foram desenvolvidas no decorrer do estágio que analisaram. No entanto, foi possível perceber que esses estudos buscaram, por meio das entrevistas semiestruturadas, captar os sentidos que os próprios sujeitos investigados atribuíram ao seu desenvolvimento profissional. Reconhecemos na fala de seus protagonistas indícios desse desenvolvimento, tomando como base a percepção da necessidade de uma aprendizagem contínua.

[...] a profissão de professor não está em manuais, é uma constante aprendizagem, são constantes vivências e quanto mais tempo se passa mais adaptações em nosso trabalho deverão ser feitas (Estagiária APARECIDA, *apud* LIMA, 2008, p.72).

[...] a partir do momento que eu tive contato direto com os alunos, passei a observar que dá para você fazer diferente na turma, ser mais participativo, não somente no assunto que a grade curricular oferece [...] (Estagiária ALICE, *apud* MEDEIROS, 2010, p.74).

Podemos inferir a partir desses fragmentos que professor e estagiários, gradativamente, vão adquirindo elementos formativos que lhes permitem agir como profissionais que têm autonomia, que investigam e que questionam. A partir do contato mais próximo com o fazer docente, os estagiários começam a perceber que não basta apenas saber

o conteúdo para tornar-se professor, enquanto que o professor escolar percebe a importância desse contato com o estagiário, como um momento oportuno para refletir sobre a sua própria prática. A respeito dessa questão, Pimenta e Lima (2011) reconhecem a relação entre estagiários e professor escolar como um espaço de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente.

Os estudos de Nonato (2011) e Magalhães (2010) aproximam-se ao investigar professores escolares e alunos estagiários que já atuam como professores, no ponto de repensar a própria prática gerando, assim, pressupostos para um desenvolvimento profissional. O estudo de Nonato (2011) investigou como o Estágio Curricular Supervisionado para o Ensino Médio (ESPEM), oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), estaria contribuindo para a formação inicial dos acadêmicos que já atuam como professores de Matemática. Para tanto, a autora acompanhou um professor formador (professor da disciplina de ESPEM) e três alunos-estagiários que exerciam a docência há dois anos ou mais, observando os seus momentos de estudos na sala de aula da universidade e da escola.

Embora esse não tenha sido o foco do estudo de Nonato (2011), notamos indícios de desenvolvimento profissional figurado nas falas dos estagiários e professor investigados. Um de seus entrevistados, o estagiário Vanilton, por exemplo, aponta que foram muitas e positivas as contribuições do estágio para o seu desenvolvimento: “além de aprendermos noções básicas de sala de aula, podemos também discutir os métodos usados pelos outros professores, e assim ir formando o nosso modo de ensinar, [...]” (Relatório de Estágio, *apud* NONATO, 2011, p.90). Isso conflui para a compreensão de Pimenta e Lima (2011, p.62) que observam no estágio um espaço “onde poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente”.

Diante do que estamos a considerar como desenvolvimento profissional dos professores, acreditamos que as práticas idealizadas no decorrer da pesquisa de Cruz (2010), desenvolvidas por intermédio do Grupo de Estágio, assim como as estratégias utilizadas para incitar a reflexão dos acadêmicos (análises das gravações em vídeo, análises de casos de ensino e indagações reflexivas), podem ser promotoras potenciais desse desenvolvimento. As considerações finais da autora reafirmam a nossa percepção. Cruz (2010), ao considerar os

resultados do seu estudo, explicita que as contribuições dessas práticas não só alcançaram os estagiários, mas a si própria, como relata:

[...] acredito que o estágio realizado por meio de reflexões e indagações sobre a atuação dos estagiários é um ambiente propiciador de conhecimento e desenvolvimento, pois pude vivenciar essa experiência [...] e ratifico que também pude reconsiderar alguns pontos que me angustiavam a respeito da minha prática (CRUZ, 2010, p.206).

A partir dos resultados considerados positivos, a autora considera a “proposta do Ensino Prático Reflexivo” como uma alternativa para tornar o Estágio Curricular Supervisionado uma atividade significativa no processo formativo do futuro professor de Matemática. Conforme a autora, essa proposta contribui para o desenvolvimento profissional ainda na formação inicial, antecipando o contato com aspectos do trabalho docente que, provavelmente, só seria possível após alguns anos no exercício da profissão.

Algumas considerações

Os oito trabalhos aqui analisados foram realizados no contexto do Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, em um intervalo de tempo relativamente limitado, o do próprio Estágio.

Vimos que, enquanto alguns autores investigaram a configuração do estágio em determinadas instituições, as suas contribuições e/ou como os alunos vivenciam essa experiência, outros apresentaram propostas que objetivam a superação do formato tradicional e burocratizado do estágio, por meio da perspectiva de trabalho coletivo, colaborativo e reflexivo. Esses estudos mostraram que o Estágio Curricular Supervisionado é considerado uma das experiências mais relevantes do curso de formação inicial (VALVERDE, 2005; ARAUJO, 2010; PIRES, 2012). É o momento em que o aluno, futuro-professor, tem a oportunidade de vivenciar a realidade da escola em toda a sua complexidade, analisar o seu funcionamento, rotinas e organização, conhecer os problemas a serem enfrentados. Porém, ainda são muitos os desafios pertinentes à realização dessa experiência, como os descritos aqui e evidenciados por Valverde (2005), Magalhães (2010), Nonato (2011) e Pires (2012).

A maioria dos estudos analisados neste artigo parece convergir para a realização do

Estágio na perspectiva de um trabalho coletivo, visando à colaboração e à reflexão. A constituição de um trabalho colaborativo, ou mesmo práticas colaborativas dentro do estágio, apesar de trazer elementos contributivos para o processo de formação e desenvolvimento profissional (LIMA, 2008; CRUZ, 2010; MEDEIROS, 2010), configurou-se em uma tarefa difícil de concretizar. Para além do distanciamento entre a Universidade e a Escola, outros fatores são verdadeiros entraves dessas práticas, como: tempo relativamente limitado e fragmentado do estágio; falta de consciência do professor de que pode ser um sujeito colaborativo; falta do reconhecimento, por parte do professor escolar e dos professores das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática de seu papel na formação e das influências que podem exercer na constituição da identidade docente do aluno estagiário; a resistência de algumas escolas, direção e professores em receber os estudantes estagiários (MAGALHÃES, 2010; ARAUJO, 2011; NONATO, 2011; PIRES, 2012).

O desenvolvimento de práticas reflexivas no íterim do estágio (CRUZ, 2010; MAGALHÃES, 2010; MEDEIROS, 2010; NONATO, 2011) também se apresentou como um caminho possível, no qual professores e futuros-professores podem questionar as suas práticas de ensino, como uma oportunidade para voltar atrás e rever situações e tomadas de decisões. Magalhães (2010, p.22) compreende que, no momento em que o professor não se conforma com a realidade, ele começa a percebê-la de outra forma, começa a questioná-la, desenvolvendo, assim, *o pensar reflexivo*, que abrange um estado de dúvida e um ato de pesquisa.

Neste sentido, a valorização do próprio desenvolvimento profissional (LIMA, 2008; MEDEIROS, 2010; PIRES, 2012) poderia levar professores (formador e escolar) e alunos estagiários a atuarem como profissionais autônomos e responsáveis, versáteis e com potencialidades próprias. Nessa perspectiva, o ensino reflexivo (CRUZ, 2010; MAGALHÃES, 2010) configurou-se como um dos eixos de investigação fundamental na formação do professor de Matemática, para que se instaure uma nova cultura no ensino da Matemática.

Ademais, os resultados apresentados pelos estudos aqui analisados revelaram que o Estágio Curricular Supervisionado na perspectiva da *prática pela prática* ou da *experiência pela experiência* pode ficar restrito a uma atividade puramente técnica, burocratizada, despida

de todo o sentido e importância que esse componente curricular possui na formação inicial de professores. Esses resultados denunciam uma urgente necessidade de redefinição do modelo atual dos estágios projetados pelos Cursos de Licenciatura em Matemática, por projetos que valorizem a pesquisa, as práticas coletivas, colaborativas e reflexivas, tão favoráveis ao desenvolvimento profissional não apenas dos futuros professores como também dos demais atores envolvidos nesse processo de formação.

Dessa forma, a partir do diálogo com esses oito trabalhos, acreditamos que o maior avanço que a nossa pesquisa produz com intuito de contribuir com os debates sobre a formação de professores – para além de evidenciar possibilidades de “outras” modalidades de práticas de estágio, que se apresentam mais significativas para a formação de professores – não são as respostas, mas os questionamentos que produz, entre outros: Quais as possibilidades reais no âmbito das escolas públicas para o desenvolvimento do estágio a partir das modalidades de práticas aqui explicitadas? Porque as práticas que se apresentam carregadas de um teor formativo mais abrangente enfrentam tantas resistências em sua implementação nos cursos de Licenciatura? Como se constituiria, dentro do estágio, um trabalho voltado para a Pesquisa? Quais os desafios e as possibilidades existentes nos Projetos de Estágio para a efetivação de práticas dessa natureza?

Assim, longe de esgotar essas reflexões, imprimimos aqui nossos esforços para contribuir com a ampliação desses debates. Esperamos que as propostas e os resultados dos estudos analisados possam orientar as políticas públicas direcionadas a essa formação, servindo como indicadores para um possível caminho de redefinição dos Projetos de Estágios dos cursos de Licenciatura em Matemática e para a implantação e/ou aprimoramento de diversas práticas de Estágio Curricular Supervisionado.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, E. G. **Intervenções de um Professor de Matemática Cego**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). FUFSE, São Cristóvão, 2011.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. p.43-55. Lisboa: APM, 2002.

Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)>. Acesso 20 em agosto de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.302/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. 2001b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>> Acesso em 19 maio de 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

CANDAU, V. M. F. (Coord.). Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987.

CANDAU, V. M. F. (coord.). **Novos rumos da licenciatura**. In: Estudos e Debates 1 - Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1988.

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.

CRUZ, M. A. S. **Uma proposta metodológica para a realização do Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de professores de Matemática: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). UFMS. Campo Grande, 2010.

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; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAUJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. p.47-76. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 19. p.20-28, 2002.

LIMA, J. I. **O Estágio Supervisionado na licenciatura em Matemática**: possibilidades de colaboração. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). UFPA. Belém, 2008.

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, p.95-108, ago/dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>> Acesso em 01/08/2015.

MAGALHÃES, A. A. S. **O estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de Matemática da Universidade Estadual de Goiás**: uma prática reflexiva? Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). UFG. Goiânia, 2010.

MANRIQUE, A. L. Licenciatura em Matemática: formação para a docência x formação específica. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.11, n.3, p.515-534, 2009.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da Educação**. 4. ed. Ijuí. Editora Unijuí, 2003.

MEDEIROS, C. M. **Estágio Supervisionado**: uma influência na constituição dos saberes e do professor de matemática na formação inicial. Dissertação (Mestrado em Educação e em Ciências e Matemática). UFPA. Belém, 2010.

NONATO, K. J. **Estágio Supervisionado em Matemática**: contribuições para a formação de professores de Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UFMS, Campo Grande, 2011.

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**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). UEL, Londrina, 2007.

PEREIRA, P. S. **A Concepção de prática na visão de licenciados de Matemática**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GEDHIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

PIRES, C. M. C. Novos desafios para os cursos de Licenciaturas em Matemática. **Educação Matemática em Revista**, n 8, ano 7, p.11-15, junho, 2000.

PIRES, C. M. C. Reflexões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, tomando como referência as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica. **Educação Matemática em Revista**, ano 9, Edição Especial: Formação de professores, p.44-56, abril, 2002.

PIRES, M. A. L. M. **Um estudo sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na Bahia**. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Ensino de Ciências). UFRN, Natal, 2012.

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. 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](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc)> acesso em 14/08/2013.

SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004. 410 p.

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.

TANUS, S. **Reestruturação dos cursos de licenciatura em Matemática**: Teoria e Prática. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UNESP-RC, São Paulo. 1995.

VALVERDE, L. P. **A Experiência do Estágio Supervisionado para alunas de um curso Normal**: Algumas contribuições para a Formação de Educadores. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). UFBA. Salvador, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Recebido em: 17/06/2016
Aprovado em: 12/06/2017