

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP**

**IRACEMA DE MIRANDA OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA:  
Um olhar sobre o Estágio Curricular Supervisionado**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE MATEMÁTICA**

**São Paulo**

**2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP**

**IRACEMA DE MIRANDA OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA:**

**Um olhar sobre o Estágio Curricular Supervisionado**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE PROFISSIONAL EM ENSINO DE MATEMÁTICA**, sob a orientação da Professora Doutora Ana Lúcia Manrique.*

**São Paulo**

**2008**

*Banca Examinadora*

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura:

\_\_\_\_\_  
Local e Data

*Dedico este trabalho ao meu marido e  
ao meu querido e aguardado bebê.*

# *Agradecimentos*

---

*Agradeço, primeiramente, a Deus, que me iluminou e me guiou em todos os momentos, sempre me fortalecendo e me abençoando.*

*Agradeço a toda a minha família, especialmente a minha mãe Leausina e ao meu pai Anísio que sempre me apoiaram em tudo o que me propus a fazer.*

*Ao meu marido Anderson, de modo especial, pelo companheirismo, carinho, apoio e incentivo nos momentos mais difíceis. Sem ele nada disso teria sido possível.*

*Agradeço, também, a meus sogros, Everaldo e Maria pela acolhida, orações, torcida e amor, que me fazem sentir como uma verdadeira filha.*

*À Profa. Dra. Ana Lúcia Manrique pelo trabalho de orientação, amizade e paciência que transformaram um projeto de pesquisa em realidade.*

*Aos professores que compuseram a banca de qualificação, Profa. Dra. Edda Curi e Profa. Dra. Maria Cristina Souza de Albuquerque Maranhão, pela valiosa contribuição que enriqueceram este estudo.*

*Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelas motivações e idéias que contribuíram para minha pesquisa e para minha formação.*

*Aos colegas do Mestrado Profissional, por compartilharem suas experiências.*

*Aos professores formadores das instituições visitadas, pelas entrevistas concedidas, sem as quais este estudo não ficaria completo. Às Instituições de Ensino Superior, por permitir que realizássemos o nosso estudo em suas dependências.*

*À CAPES, pela bolsa de estudos que permitiu uma maior dedicação ao Programa de Pós-Graduação.*

*À Secretaria da Educação do Estado da Bahia pela licença concedida para a realização desse curso.*

*Às professoras Lúcia, Lígia e Rita, do Colégio Estadual General Sampaio, pelo apoio incondicional e confiança que muito me ajudaram na realização desse sonho.*

*Enfim, a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a concretização desse trabalho.*

*A Autora*

## *Resumo*

---

O presente trabalho objetivou apreender como as novas regulamentações providas dos documentos oficiais, no tocante ao Estágio Curricular Supervisionado, estão sendo implementadas uma vez que as Instituições de Ensino Superior têm liberdade para operacionalizar e cumprir os dispositivos legais. Para proceder este estudo, optou-se pela análise da proposta de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática de duas Instituições de Ensino Superior Privadas da Grande São Paulo, procurando fazer um delineamento mais preciso das possibilidades surgidas e dos desafios e limites encontrados no processo de implementação. Analisamos o Projeto Pedagógico de ambos os cursos e realizamos entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores dos cursos e os professores orientadores de estágio. Verificamos que a proposta de Estágio Supervisionado das duas Instituições de Ensino Superior investigadas apresentam iniciativas interessantes visando a superação de uma prática pedagógica de cunho ativista. Elas demonstram uma ruptura com a compreensão de prática como imitação de modelos ou instrumentalização técnica e acenam para a possibilidade de os professores em formação efetivarem, em seus estágios, uma prática consciente e transformadora. Porém, no relato dos professores e coordenadores, percebemos que essas instituições ainda esbarram em antigos problemas da formação inicial de professores, tais como a falta de supervisão dos estágios e, conseqüentemente, o não cumprimento dos mesmos por parte de alguns alunos. O repensar do estágio intensifica, portanto, ainda mais a necessidade de haver uma maior aproximação entre a universidade e a escola, como uma forma de superar esses obstáculos.

**Palavras-Chave:** Formação inicial de professores, Licenciatura em Matemática, Estágio Curricular Supervisionado.

## *Abstract*

---

The current work was targeted at how new regulations from official documents, concerning Supervised Curricular Practice, are being implemented, given the fact that college degree institutions have the freedom to operate and follow the legal instruments. To do this study, the analysis of the Supervised Curricular Practice plan for the Mathematics degree course of two private college degree institutions in the great São Paulo was chosen. We aimed at a more precise mapping of the possibilities, challenges and limits met during the implementation process. We analyzed the Pedagogical Project of both courses and did semi-structured interviews with the courses' coordinators and the practice teachers. We verified that the Supervised Practice plan of both institutions shows interesting initiatives to better an activist-oriented pedagogical practice. They show a break from the understanding of practice as a model copying or technical standardization and face the possibility of undergraduate teachers fulfill, in their practices, a conscious and changing practice. However, in the teachers and coordinators reports, we noticed that these institutions still face some old problems concerning initial graduation of teachers, such as the lack of practice supervising and, consequently, some students avoid doing them. The rethinking of the traineeship intensifies, so even more the need for a greater rapprochement between the university and the school as a way to overcome these obstacles.

**Keywords:** Initial graduation of teachers, Mathematics degree, Supervised Curricular Practice.

# *Sumário*

---

<b>INTRUDUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I</b> .....	17
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO II</b> .....	29
<b>ESTUDOS PRELIMINARES</b> .....	29
2.1 Formação de professores de Matemática e Estágio Supervisionado: processos históricos .....	30
2.2 A nova configuração dos cursos de Licenciatura em Matemática: legislação, documentos e pesquisas.....	42
<b>CAPÍTULO III</b> .....	55
<b>ESTUDO DO OBJETO</b> .....	55
3.1 O Papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação docente .....	55
3.1.1 O estágio como espaço de aproximação da realidade e articulador da formação docente .....	55
3.1.2 O estágio como articulador dos diferentes saberes docentes e espaço de construção de aprendizagens .....	57
3.1.3 O estágio como elemento articulador da relação teoria e prática e construtor da identidade docente .....	59
3.1.4 O estágio como elo entre diferentes níveis de ensino e fomentador da formação do professor pesquisador .....	61
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	65
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	65
4.1 Pesquisa Qualitativa .....	65
4.2 Entrevistas .....	67

4.3 Análise Documental .....	67
4.4 Universo da Pesquisa .....	71
4.5 Sujeitos de Pesquisa .....	73
4.6 Processo de Análise dos Dados .....	74
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>75</b>
<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>75</b>
5.1 Dos Projetos Pedagógicos .....	75
5.1.1 O Projeto Pedagógico e o Estágio Supervisionado da IES-A .....	75
5.1.2 O Projeto Pedagógico e o Estágio Supervisionado da IES-B .....	79
5.1.3 Considerações .....	84
5.2 Das Entrevistas .....	85
5.2.1 Aspectos gerais dos cursos .....	85
5.2.2 Impactos causados pelas novas demandas da legislação .....	92
5.2.3 Estrutura e funcionamento dos estágios .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO I .....</b>	<b>119</b>
Roteiro de Entrevista para os coordenadores .....	119
<b>ANEXO II .....</b>	<b>123</b>
Roteiro de Entrevista para os professores .....	123

# *Introdução*

---

*Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe  
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Eu nada sei...  
Cada um de nós compõe a sua história,  
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz...*

Almir Sater e Renato Teixeira

O caminho percorrido ao longo desses anos permite redesenhar, na memória, a trajetória trilhada desse processo de construção e reconstrução, desse tecer e desfazer constantes, que me favoreceu a fazer descobertas importantes enquanto ser humano e profissional, e que hoje, ao olhar para esse desenho, sinto-me gratificada pelas conquistas alcançadas. Foram experiências permeadas, em certos momentos, de incertezas que geraram (e geram) reflexões convergentes para uma visão de mundo sempre pautada em valores, ética, amor e respeito.

O interesse despertado pela Matemática vem desde a minha formação no Ensino Fundamental. Resolver cada problema matemático proposto pela professora, assemelhava-se a fases de um jogo, desafiador, que estavam sendo superadas. Até hoje tenho ótimas lembranças e grande admiração por minhas professoras, inclusive, os estímulos iniciais que me levaram a escolher a docência como profissão foram brotados a partir delas, além disso, sei que em minha prática há um pouco de cada uma dessas memoráveis educadoras. De acordo com Tardif (2002, p. 20):

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15 000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno.

No Ensino Médio, por acreditar que um curso profissionalizante me garantiria empregabilidade cursei o antigo Magistério e foi aí que surgiu a paixão pela Educação, campo extremamente fértil para reflexões. Porém, com a experiência vivida no Estágio Supervisionado eclodiram descobertas, tensões, medos, ansiedades e acima de tudo, frustrações.

Encarar a realidade da organização escolar com toda a sua complexidade, bem como a interação com os alunos e as demandas práticas de organizar e ministrar aulas me causaram certa angústia. Percebi que ainda não me sentia preparada para enfrentar os desafios inerentes da atividade docente.

Até aquele momento, minha formação estava alicerçada na formação tradicional e marcada por uma didática essencialmente prescritiva. Esses fatores não me colocavam em situação confortável para iniciar a carreira docente, faltava algo mais. Nesse sentido, Leite (2006, p. 69) diz:

É preciso superar um modelo de formação que considere o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupe apenas com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco tem a ver com a realidade dos alunos.

Então, em 1996 considerei importante fazer um curso superior. Acreditava ser essa a maneira de encontrar uma definição profissional relativa à docência. Prestei vestibular para Licenciatura em Matemática e iniciei o curso em uma universidade estadual situada na cidade onde nasci, Feira de Santana - Bahia. Busquei aproveitar ao máximo a instrução acadêmica com a qual fui brindada, posto que até o final da última década, infelizmente, o ensino superior era elitista.

Como aluna da disciplina Estágio Supervisionado percebi que a ótica concebida era a mesma do período em que me formei no Magistério, ou seja, com ênfase essencialmente tecnicista, onde prevaleciam as atividades práticas desenvolvidas apenas no final do curso.

Naquele momento, no decorrer do meu trabalho em sala de aula, obtive novas perspectivas da realidade e algumas questões começaram a inquietar-me, tais como: O que é ser um professor? Qual a sua importância social? Como deveria ser uma boa professora de Matemática? Estava preparada para ser professora? Os conhecimentos que possuía eram suficientes para lidar com os desafios da prática docente?

Acreditava que a formação universitária não residia em apenas fornecer instrumentos (teorias) para o futuro profissional. Entendia que essa formação, além de fornecer conhecimentos científicos, deveria possibilitar ao docente compreensão das mudanças da sociedade e no mundo do trabalho, capacidade de interpretação da realidade e de produção de conhecimentos.

No ano de 2000, após ter concluído a graduação, fui para Salvador onde comecei a atuar como professora de Matemática na rede estadual de ensino. Mas da realidade universitária à realidade da sala de aula, grandes lacunas surgiram. Percebi uma enorme falta de motivação por parte dos alunos e a aprendizagem nem sempre era efetiva, diferentemente do que eu havia idealizado enquanto licencianda. Tardif (2002) descreve esses sentimentos dos docentes como choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula, da descoberta dos limites de seus saberes pedagógicos. Alarcão é enfática ao declarar que:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (ALARCÃO, 2001, apud PONTE, 2002, p. 6)

As dificuldades enfrentadas na prática docente, a necessidade em investir em minha carreira visando uma formação de qualidade e a constante busca pelo saber motivaram-me a ingressar, em 2002, em um curso de especialização *lato sensu*. Procurei algo que me fizesse entender melhor sobre os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano e as dimensões do processo ensino-aprendizagem. Na busca me encontrei no curso de Psicopedagogia. Por entender que:

Aceitando ou reconhecendo que é através de como ensinamos e organizamos os conteúdos, que asseguramos o desenvolvimento intelectual dos educandos, as questões, relativas ao como, deveriam merecer mais cuidado profissional e maior atenção nos cursos de formação de professores [...] Penso que deveríamos saber mais sobre os processos mentais e intelectuais, os hábitos e valores provocados e ativados pelo como ensinamos e pelo como os educandos aprendem e se socializam (ARROYO, 2000, p. 111).

Porém, o desejo de fazer um curso de mestrado sempre esteve presente nos meus planos, foi quando em 2006, em virtude do trabalho de meu marido, fui morar em São Paulo e descobri o curso de Pós-Graduação em Educação Matemática oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

No mesmo ano, ingressei para o mestrado optando pelo Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, por entender que este curso possibilitaria um maior desenvolvimento e aperfeiçoamento da minha prática docente, além de fomentar reflexões e discussões sobre práticas e teorias pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento matemático por parte do aluno.

Nesse curso, tive a oportunidade de conhecer obras de grandes teóricos que investigam a temática da formação de professores, tais como os trabalhos desenvolvidos por Schön (2000) sobre o professor reflexivo, Sacristán (2000) sobre currículos, Shulman (1986, 1987), Ponte (1999, 2000) e Tardif (2002) sobre os conhecimentos e saberes que servem de base para o ofício de professor, Alarcão (1996) sobre o processo de formação continuada, dentre outros. Esses conhecimentos me despertaram para outros

questionamentos relacionados à minha prática como professora de Matemática.

As discussões travadas com colegas, participação em congressos, encontros, palestras, leituras e releituras da literatura da área, bem como as disciplinas cursadas no programa, contribuíram de forma decisiva para o surgimento de questões relativas à formação inicial dos professores de Matemática.

As inquietações epistemológicas ganharam corpo a partir do engajamento ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq “Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente”, vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC-SP, sob liderança das professoras Laurizete Ferragut Passos e Ana Lúcia Manrique. Esse grupo de pesquisa tem entre seus objetivos estudar a formação do professor de Matemática, com ênfase nas pesquisas sobre sua prática e as relações professor - aluno - saber matemático.

O interesse em investigar sobre a questão do Estágio Curricular Supervisionado decorre da minha trajetória acadêmica e profissional. Porém, a oportunidade de participar dos encontros realizados pelo grupo de pesquisa, possibilitou observar a amplitude e a relevância desse tema.



# Capítulo I

---

## APRESENTAÇÃO

*Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo, que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei que os obstáculos não se eternizam.*

(FREIRE, 1996, p. 54)

Ao longo das últimas décadas o problema da educação brasileira deixou de ser a falta de oportunidade de acesso à escola, em que pesem as diferenças regionais, e passou a consistir na qualidade do ensino oferecido às nossas crianças e jovens. Leite (2006) ressalta que mesmo com essa universalização tendo acontecido num período histórico marcado pela redemocratização de nossa sociedade, como também por mudanças no atendimento às demandas educacionais, o oferecimento de educação de qualidade para os alunos ainda não é garantido pela escola.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999), a escola quantitativamente ampliada não correspondeu ao aperfeiçoamento das condições de trabalho, de jornada, de organização e funcionamento, de formação e valorização profissional dos docentes, fatores primordiais para a qualidade do ensino. E destacam:

Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. (p. 260)

Observa-se também modificações na atividade docente decorrentes das transformações nas concepções de escola, resultando em novas demandas e atribuição direcionadas a ela, pois além de ensinar os alunos a ler, escrever e calcular, cabe-lhe também formar cidadãos críticos, participativos, profissionalmente capacitados para fazerem frente às exigências do contínuo desenvolvimento tecnológico, econômico e político do mundo contemporâneo. De acordo com Leite (2006, p.66):

Retomar e compreender o sentido, a função e o papel da escola pública no Brasil, como também o papel do professor e o sentido de sua tarefa em sala de aula, constituem-se aspectos importantes, essenciais e necessários para se pensar os desafios da escola pública brasileira, de modo que essa possa torna-se realmente uma escola democrática, exigente e de qualidade para todas as crianças.

Ciente da importante função que a educação ocupa no desenvolvimento do país, a preparação formativa de professores para atuar na educação escolar básica se revela imprescindível e estratégica para todos os setores da sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário pensar na prática pedagógica dos professores considerando o cerne dessa questão: a formação inicial que esses professores recebem nas instituições destinadas a esse fim. Isso requer repensar o processo formativo do profissional docente a partir dessas novas atribuições.

Algumas pesquisas, tais como de BRZEZINSKI, 1999; LIBÂNEO e PIMENTA, 1999; PEREIRA, 1999, convergem na sinalização de que a formação oferecida pelas tradicionais licenciaturas não dão conta de preparar adequadamente os docentes para atuarem dentro do novo cenário histórico globalizado e a exigência de qualidade na formação dos educadores transformou-se em um grande desafio para a sociedade como um todo.

Kuenzer (1999, p. 172) define o perfil do professor exigido pelo novo contexto:

face à complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar e daquele que é a razão de seu trabalho: o aluno.

Os cursos de formação inicial de professores, de uma maneira geral, têm sido alvo de diversas críticas, e as Licenciaturas em Matemática não estão imunes a elas. Fato é que a Matemática é a disciplina freqüentemente mencionada quando se trata dos resultados insatisfatórios apresentados pelos estudantes brasileiros nas avaliações educacionais. Segundo Fiorentini (2003a, p. 10):

Novas alternativas e novos caminhos têm surgido em todo o mundo, visando a formação do profissional do século XXI. Dentre os profissionais da educação, o professor de Matemática talvez seja aquele que mais sofre críticas. Os formadores de professores de Matemática têm sido acusados, com freqüência, de não atualizarem os cursos de licenciatura e de não viabilizarem uma efetiva formação contínua que rompa com a tradição pedagógica.

Eventos promovidos pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)<sup>1</sup>, como seminários e congressos, oportunizaram alguns debates entre professores, pesquisadores e formadores em torno das questões referentes aos cursos de Licenciatura em Matemática. Em 2003, a SBEM realizou o I Seminário Nacional de Licenciaturas em Matemática, em Salvador/Bahia. Fruto desse evento, a SBEM publicou o documento “Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: Uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática”. Esse documento discute uma série de questões relativas aos cursos de Licenciatura em Matemática e elenca os principais problemas encontrados nestes cursos, dentre eles destacam-se:

---

<sup>1</sup> A SBEM é uma sociedade civil, de caráter científico e cultural, sem fins lucrativos e sem qualquer vínculo político, partidário e religioso. Tem como finalidade congregar profissionais da área de Educação Matemática e áreas afins, com o objetivo de promover o desenvolvimento desse ramo do conhecimento científico por meio de estudos e pesquisas.

A predominância da visão de Matemática como disciplina neutra, objetiva, abstrata, a-histórica e universal, sem relação com os entornos sócio-culturais em que ela é produzida, praticada e significada.

A não incorporação nos cursos, das discussões e dos dados de pesquisa da área da Educação Matemática; uma Prática de Ensino e um Estágio Supervisionado, oferecidos geralmente na parte final dos cursos, realizados mediante práticas burocratizadas e pouco reflexivas que dissociam teoria e prática, trazendo pouca eficácia para a formação profissional dos alunos.

O isolamento entre escolas de formação e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica.

A desarticulação quase que total entre os conhecimentos matemáticos e os conhecimentos pedagógicos e entre teoria e prática.

O tratamento dos conteúdos pedagógicos descontextualizados e desprovidos de significados para os futuros professores de Matemática, não conseguindo, assim, conquistar os alunos para sua importância. (2003, p. 5-6)

Muitas das questões apontadas pelo diagnóstico da SBEM são comuns também em praticamente todos os cursos de Licenciatura, assim também foram questões em pauta nas discussões do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Estas questões constituem-se em uma das grandes preocupações presentes nos debates no âmbito educacional. Nos últimos anos os estudos sobre a formação docente têm constituído um vasto campo de pesquisa em face às preocupações emergentes das mudanças que o mundo atravessa. Essa presença constante nos debates só confirma sua importante e profunda dimensão social. Fiorentini (2003b), em uma investigação realizada sobre o estado da arte dos trabalhos produzidos acerca desse tema revela esse fato:

Podemos observar que a média da produção acadêmica vem crescendo significativamente nos últimos anos. De 7 estudos na década de 70, passamos a 22 na década de 80 e saltamos para 62 trabalhos na década de 90. Cabe destacar, neste sentido, que a metade dessa produção (61 trabalhos) foi realizada somente nos últimos cinco anos, tendo atingido, a

partir de 2000, uma média próxima a 20 estudos anuais. Embora esse incremento tenha relação com o aumento do número de programas de pós-graduação que contemplam a Educação Matemática, parece também refletir uma tendência mundial que reconhece o professor como elemento fundamental nos processos de mudança educacional e curricular, o qual, em face das novas e mutantes demandas sociais do mundo globalizado, necessita, permanentemente, atualizar-se. (p. 5)

Embora as pesquisas abordem amplamente a temática da formação de professores, o mesmo não acontece com tanta intensidade no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado, o qual representa um componente essencial na formação dos futuros docentes devido à sua contribuição na formação teórica-prática dos mesmos. De acordo com Albuquerque (2007), não se pode negar a problemática na qual está inserida o Estágio Supervisionado ainda que se apresente mal explorada na formação docente. Segundo ela, o não aproveitamento de suas possibilidades acarreta grandes limitações aos professores em formação.

Piconez (1991) tem observado que as disciplinas que fundamentam a formação do professor têm fornecido pouca contribuição, em virtude de sua pouca articulação com o contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola. Portanto, pensar na formação inicial dos professores implica discutir e refletir, à luz das pesquisas já realizadas, também acerca dos aspectos formativos do Estágio Supervisionado.

Nos termos legais o Estágio Curricular Supervisionado é concebido como:

o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (CNE/CP 28/2001, p. 10)

Nessa dinâmica, o estagiário convive simultaneamente como mestre, com a responsabilidade de ensinar, e como aluno, com a oportunidade de aprendizagem da docência.

O estágio tem por finalidade integrar os acadêmicos ao mundo do trabalho, aperfeiçoando a qualificação profissional por meio de sua efetivação. Assim, os estágios funcionam, dentre outras coisas, como um elo entre as instituições de ensino e o seu futuro campo de trabalho, no caso específico da formação de professores, a Escola Básica. Conforme pondera Kulcsar (1991, p. 64):

Na colocação escola-trabalho, pode-se perceber a importância do Estágio Supervisionado como elemento capaz de desencadear a relação entre pólos de uma mesma realidade e preparar mais convenientemente o aluno estagiário para o mundo do trabalho, desde que escola e trabalho façam parte de uma mesma realidade social e historicamente determinada.

A autora considera o Estágio Supervisionado como instrumento fundamental no processo de formação do professor, na medida em que auxilia o aluno na compreensão e enfrentamento do mundo do trabalho e contribui na formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática. No entanto, nos lembra que, para que isso realmente aconteça, o estágio não pode ser concebido como uma atividade burocrática a ser formalmente cumprida.

Neste mesmo enfoque, Piconez (1991, p. 22) explica que “o espaço do estágio é o eixo que pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos da Parte Diversificada e o Núcleo Comum do curso de formação de professores e o reconhecimento da realidade da sala de aula da escola pública”.

A SBEM considera o estágio um momento de extrema importância na formação inicial dos docentes, designando-o como instância privilegiada de reflexão. Nesta mesma ótica, Piconez (1991, p. 27) acrescenta que:

Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.

Deste modo, o estágio representa um espaço significativo de formação, em que se pode vislumbrar a construção de conhecimentos, bem como possibilitar o aprimoramento das atividades didático-pedagógicas de formação docente.

Buscando identificar as atuais tendências investigativas sobre o Estágio Curricular Supervisionado a fim de obter subsídios para refletir sobre nossa problemática, realizamos um breve levantamento bibliográfico das produções acadêmicas apresentadas no XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática – ocorrido em Porto Alegre nos dias 27, 28 e 29 de abril de 2008.

Identificamos nos trabalhos de Helfer (2008), Lima (2008) e Silva (2008) propostas de realização do Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura que buscam, dentre outras razões, promover a construção de conhecimentos por parte do estagiário acerca da atividade docente.

Helfer (2008) apresenta uma proposta de estágio em que a utilização do Portfólio Educacional nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino tem auxiliado tanto os alunos, quanto os professores, no acompanhamento do processo de estágio, bem como tem possibilitado a organização reflexiva de todas as atividades realizadas pelos acadêmicos.

Lima (2008) reflete sobre um dos projetos desenvolvidos em cursos de formação de professores, em que compreende o estágio como um espaço de aprendizagem da profissão e da formação continuada, mediado pela pesquisa. Para ela, a pesquisa no Estágio tem a possibilidade de colocar o trabalho docente como objeto de investigação, no sentido de colaborar com o entendimento do cotidiano escolar, dos demais espaços da Educação e dos eventos que nela ocorrem e que dela são decorrentes. Segundo a pesquisadora, “o Estágio em sua concepção mais abrangente se propõe a instrumentalizar o professor em formação para refletir acerca de seu fazer pedagógico mais amplo, ou seja, sua identidade profissional” (LIMA, 2008, p. 1).

Silva (2008) procurou discutir os aspectos relevantes e significativos do desenvolvimento do Estágio Curricular em Regime de Tutoria. Em especial, buscou identificar qual contribuição às vivências proporcionadas por este modelo traz em termos de capacitação do estagiário para a tomada de decisão frente aos desafios e dilemas enfrentados durante o estágio.

Os trabalhos de Aroeira (2008), Lisovski (2008), Ramos e Wense (2008) e Schein (2008) evidenciam enfaticamente a necessidade de haver uma maior articulação entre a universidade e a escola básica, visto que criticam a falta de diálogo entre estas instâncias formadoras. Destacam também a forma como estão sendo ignorados os fenômenos que se passam no interior dos estágios. Tal fato é ressaltado devido à estrutura curricular dos cursos de formação de professores que, em muitas vezes, não prevêem em seu projeto pedagógico atividades que possam viabilizar tal acesso, desprezando a potencialidade do estágio como instrumento das ações colaborativas entre universidade/escola. Conforme Aroeira (2008, p. 12):

a ação colaborativa do professor formador com os pares da escola, contribui para uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre as práticas e uma relação de completude entre teoria e prática, ensino e pesquisa, e para a construção de saberes profissionais.

A autora argumenta que a importância de estudar essas questões está no fato de reconhecer a potencialidade do estágio em termos de mobilização de saberes da docência de futuros professores e fortalecimento de sua identidade profissional por meio da práxis.

Perpassa pela literatura analisada, a afirmação de que o Estágio Curricular Supervisionado é um momento singular na formação inicial de professores, posto que favorece ao futuro profissional o contato com a realidade escolar, possibilitando assim articular os diversos conhecimentos de sua formação, bem como construir novos saberes, além de ser ambiente fértil em experiências que colaboram com a constituição dos processos identitários dos docentes.

No entanto, alguns estudos têm constatado a pouca contribuição, a inadequação ou o não aproveitamento da potencialidade desse elemento obrigatório dos currículos para a formação de professores. Aspectos como a desarticulação do Estágio Supervisionado com os demais componentes curriculares, assim como o caráter fragmentado e burocrático das atividades de estágio, cujo formato baseia-se na formação técnica, possibilitando, somente, um restrito domínio de conhecimento instrumental sobre a ação docente, ainda são considerados como desafios a serem superados.

Nesse sentido, torna-se relevante estudar algumas propostas de Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que, no momento atual, este componente curricular nos cursos de Licenciatura passa por profundas modificações. Uma delas diz respeito à carga horária, que devido a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº. 02 de 19 de fevereiro de 2002, passou de 300 horas para 400 horas, iniciando a partir da segunda metade do curso.

Tomamos como referência básica Libâneo e Pimenta (1999), quando destacam que dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se que os cursos de formação de professores possibilitem o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências, atitudes e valores que oportunizem a construção de seus saberes-fazer docentes aflorados pelas necessidades, desafios e provocações que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Ainda, segundo a SBEM, em função das diferentes características do conhecimento do professor, as atividades de Estágio Supervisionado desempenham papel central nos cursos de formação docente, por essa razão, ao invés de constituírem espaços isolados, fechados em si mesmos, devem impregnar toda a formação, em que os licenciandos vão colocando em uso os conhecimentos teóricos que aprendem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes fontes, nos diferentes tempos e espaços curriculares.

Portanto, entendendo que o Estágio Supervisionado representa um dos pilares fundamentais na formação inicial dos docentes e acreditando que este pode gerar profundas reflexões aos futuros professores, decidimos aprofundar nossos estudos nessa temática. Além disso, sabe-se que devido às novas exigências decorrentes das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, os coordenadores dos cursos de Licenciatura estão repensando e reestruturando o Estágio Curricular Supervisionado, nesse sentido, acreditamos estar se visualizando uma real mudança cultural no que concerne à formação docente. Com base nessas informações, pareceu pertinente desenvolver um estudo de modo a oferecer subsídios para refletir acerca dessas questões. Dentro desse quadro, inúmeras indagações são suscitadas, seja pela relevância da alteração do número de horas e do início das atividades de estágio, seja pelo modo como essas mudanças estão sendo implementadas devido à abrangência de possibilidades de propostas. Assim, surgiram os seguintes questionamentos:

- ✓ Qual a percepção dos atores responsáveis pela execução e coordenação da proposta de Estágio Supervisionado acerca de seus resultados?
- ✓ Quais as possibilidades, limites e desafios encontrados em seu processo de implementação?

Assim, pretendemos verificar a maneira como as regulamentações provindas dos documentos oficiais, no tocante ao Estágio Curricular Supervisionado, estão sendo implementadas uma vez que as instituições têm liberdade para operacionalizar e cumprir os dispositivos legais.

Para proceder este estudo, optou-se pela análise da proposta de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática de duas Instituições de Ensino Superior Privadas do Estado de São Paulo, fazendo um delineamento mais preciso das possibilidades surgidas e dos desafios e limites encontrados no processo de implementação.

Julgamos que esta problemática configura-se pertinente, sob a ótica acadêmica, visto que busca contribuir para a reflexão e discussão acerca das

questões no âmbito das pesquisas sobre formação de professores. Do ponto de vista social, este estudo visa colaborar para uma melhor qualidade da educação oferecida a esta sociedade em constante evolução.

Assim, para melhor apresentação do trabalho desenvolvido, este, foi assim estruturado:

Neste primeiro capítulo apresentamos o estudo de algumas pesquisas sobre formação inicial de professores dando ênfase ao papel do Estágio Supervisionado na formação docente que nos ofereceu subsídios para refletir sobre nossa problemática. São apresentados também os pressupostos básicos que norteiam a pesquisa, a importância do tema proposto, assim como a questão de pesquisa e o objetivo do estudo.

No segundo capítulo apresentamos aspectos históricos da formação de professores no Brasil. Para tanto, o recorte estabelecido foi a década de trinta, período em que foi criado o primeiro curso superior para formação de professores no Brasil, até o quadro atual em que discutimos alguns referenciais de formação inicial necessários à pesquisa.

No terceiro capítulo apresentamos o levantamento de algumas informações acerca do Estágio Supervisionado, focalizando sua importância e relevância na formação inicial de professores.

No quarto capítulo descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, incluindo os procedimentos da coleta de dados e a caracterização da amostra.

No quinto capítulo apresentamos e analisamos os dados coletados por meio das entrevistas com os protagonistas deste estudo e do Projeto Pedagógico das Instituições investigadas.

Na parte final, procuramos tecer algumas considerações acerca do que o estudo mostrou, observando o objetivo desta pesquisa, quando se põe em questão a formação docente do acadêmico a partir do Estágio Curricular Supervisionado. A pretensão não é fazer deste um trabalho totalmente acabado, mas sim levantar alguns pontos relevantes, que possibilitem aprofundar a reflexão acerca da formação inicial de professores.



## *Capítulo II*

---

### **ESTUDOS PRELIMINARES**

Para compreensão de todo o processo no qual se constituiu a presente pesquisa é interessante fazer uma retrospectiva histórica identificando as diferentes concepções que a prática de ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, apresentou em diversos contextos.

No entanto, para analisar o Estágio Supervisionado, no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática, não se poderia deixar de atrelar o desenvolvimento de sua trajetória com a história do referido curso, visto que o estágio é parte de um todo maior. Desse modo, torna-se necessário reconhecer que o estágio sofreu modificações na medida em que o modelo de formação de professores passou por processos de transformações estruturais e ideológicas, sendo concebido nos diferentes momentos como tradicional, técnico e crítico-reflexivo.

Pensar na formação de professores implica também se reportar às políticas educacionais. Tais políticas têm uma história, pertencem a uma construção cultural, econômica e social que se relacionam com a história dos profissionais da educação, de seus ofícios, saberes e competências.

A literatura apresenta diversos autores que tratam do tema formação de professores e que têm se destacado no cenário nacional por meio de suas investigações acerca desta temática. No decorrer do texto iremos referenciá-los, trazendo reflexões e pesquisas desenvolvidas por CANDAU (1987),

PEREIRA (1999, 2000), PIMENTA (2006), PIMENTA e LIMA (2008), PICONEZ (1991), dentre outros.

Portanto, inicialmente iremos brevemente abordar o percurso do Estágio Supervisionado no processo de formação de professores no Brasil. Num segundo momento, apresentaremos as referências sobre a normatização do estágio para a formação de professores conforme a legislação vigente.

## **2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PROCESSOS HISTÓRICOS**

O dia 15 de outubro foi escolhido como o Dia do Professor porque nesta data, em 1827, D. Pedro I assinou a primeira lei de educação a qual estabeleceu linhas gerais para a instrução no país independente (CURY, 2008). O decreto imperial visava atender à demanda por ensino primário gratuito e, para isso, determinava que se instalassem escolas de primeiras letras a todas as cidades, vilas e lugares mais povoados e regulamentava, dentre outras coisas, a forma de ingresso ao magistério e os saberes a serem ensinados a meninos e, por força da nova lei, a meninas também.

No entanto, a formação do professor passou a acontecer efetivamente com o Ato Adicional de 12 de agosto 1834, que determinou como responsabilidade das Províncias a administração do ensino primário e secundário, bem como a formação dos docentes. Nos anos seguintes, foram criadas as primeiras Escolas Normais destinadas a preparar esses profissionais (CURY, 2008).

Somente a partir da segunda década do século XX a demanda por educação foi intensificada. Segundo Romanelli (1999), a crise econômica mundial de 1929 fez com que o Brasil estabelecesse novas bases organizacionais para a economia, deslocando o eixo produtivo da agricultura para a indústria. Esse movimento de transformação refletiu diretamente no ensino que, via de regra, tem seus objetivos reajustados em função da política e da economia.

Até então a educação pública nacional era desprovida de qualquer sistematização, mas para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção exigia-se uma mão-de-obra especializada, ou seja, os trabalhadores industriais necessitavam de uma qualificação mínima para operar as máquinas e, para tal, um amplo investimento no setor educacional era condição *sine qua non*.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos, a nova situação implantada na década de 30 veio a modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação. (ROMANELLI, 1999, p. 59)

Com a “Revolução de 1930”, a qual levou o presidente Getúlio Vargas ao poder, inaugura-se um novo período para a educação brasileira, iniciando-se com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação. Passados mais de cem anos da primeira lei da educação, sob o comando do ministro Francisco Campos, esse ministério implementada, em 1931, uma política nacional de educação que atingiu todos os níveis de ensino, ficando conhecida como Reforma Francisco Campos. Entretanto, essa reforma foi marcada, no campo da formação acadêmica, pelo caráter eminentemente elitista e no campo da escolarização básica, pelo foco voltado para a capacitação para o trabalho, contrariando os ideais dos pioneiros da educação, posto que o ensino secundário comercial instalado fortalecia ainda mais o dualismo na educação (ANZOLIN; BALBINOTTI; BALERINI, 2006, p. 272).

Em 1932, um grupo de educadores da elite intelectual brasileira ligados à Associação Brasileira de Educação (ABE), dentre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Paschoal Lemme, lançou um manifesto dirigido ao povo e ao governo, que mais tarde ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Conforme Candau (1987), esse manifesto apontou os caminhos a serem seguidos pela educação brasileira evidenciando a conexão entre educação e desenvolvimento e fomentou o amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema

nacional, colocando-a como ferramenta de equacionalização das desigualdades sociais. Além disso, reivindicaram como função do Estado garantir ensino público, gratuito e laico para todos os cidadãos, bem como expressavam a necessidade de formação superior para todos os professores.

Na esteira da década de 1930, foi outorgado o Estatuto das Universidades Brasileiras e com ele surgiram diversos modelos de unidades de ensino visando preparar docentes para o ensino secundário que se encontrava com uma demanda elevada, fruto da sociedade urbano-industrial que estava nascendo. No ano de 1931 por Decreto-Lei foi criado o modelo da Universidade do Rio de Janeiro. Em 25 de janeiro de 1934, por Decreto Estadual, foi fundado o modelo da Universidade de São Paulo (USP), e juntamente com ela, o primeiro curso de Matemática do Brasil. E, em 1935, foi criado o modelo da Universidade do Distrito Federal, na época localizada no Rio de Janeiro e que tinha como idealizador Anísio Teixeira (CANDAU, 1987).

Candau (1987) nos lembra que o projeto estrutural inicial da USP previa, além da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, uma Faculdade de Educação destinada à formação de professores para o Ensino Secundário, que na prática objetivava a formação pedagógica dos licenciandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta, por sua vez, deveria ser o centro de cultura livre onde se realizaria uma espécie de curso básico preparatório para todas as escolas profissionais.

Em 1937, emergiu no país o Estado Novo, e com ele o regime autoritário e centralizador do governo Getulista. Tendo Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação, esse regime orquestrou uma série de ações que buscavam, em síntese, adequar a política e organização educacional às determinações econômicas. Conforme Candau (1987), esse regime reestruturou a Universidade do Rio de Janeiro, que passou a chamar-se Universidade do Brasil tornando-se modelo padrão para as demais instituições nacionais. Ainda em decorrência desse processo, em 1939, a Universidade do Distrito Federal foi cassada e incorporada à Universidade do Brasil. Nesse mesmo ano, por meio do Decreto-Lei 1.190 de 04 de abril de 1939 organizou-se na Universidade do Brasil a Faculdade Nacional de Filosofia, onde foram

estabelecidos cursos específicos, objetivando habilitar professores para lecionar no ensino secundário.

O Decreto-Lei que instituiu esses cursos propunha que o curso de Bacharelado em Matemática tivesse duração de três anos. Aos alunos concluintes desses cursos era oferecida a possibilidade de obtenção do diploma de licenciado, caso cumprissem um curso adicional de Didática, que conforme o artigo 20 do Decreto-Lei 1.190 tinha a duração de um ano (Silva, 2002). Os candidatos aos Cursos de Licenciatura deveriam também participar de uma formação prática realizada no Colégio de Aplicação. Essa era a mesma proposta oferecida nos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, na qual destacou-se uma forte preocupação com a formação científica, deixando a formação pedagógica em segundo plano.

Nas palavras de Silva (2002, p. 104):

Essas duas instituições exerceram uma liderança na orientação dos cursos que começaram a surgir nos demais estados do país, servindo como modelos. Todavia, desde o início da criação dos cursos de bacharelado e licenciatura, houve uma nítida separação entre conteúdo específico e formação pedagógica. Assim, os bacharéis que se graduavam na FNFi poderiam receber licença para lecionar no magistério secundário somente após terem concluído o Curso de Didática. O professor secundário aparecia como um subproduto altamente especializado daquela instituição que visava, em primeiro lugar, promover a pesquisa.

Essas licenciaturas constituíram-se segundo um currículo em que predominava a forte ênfase no domínio do conhecimento específico somado a algumas poucas disciplinas relacionadas a fundamentos educacionais, inaugurando o que veio a denominar-se esquema “3+1”, ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo específico da área de referência em que o docente atuaria e um ano de disciplinas de natureza pedagógica. Segundo Pereira (1999), esse modelo de formação docente pode ser concebido, também, como modelo de “racionalidade técnica”, em que a prática ocupa um mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, e explica:

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. (PEREIRA, 1999, p. 111-112)

Pereira (1999, p. 112) utiliza a analogia do “curso de preparação para nadadores” criada por Jacques Busquet (1974) para ilustrar esse fato:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Os estágios supervisionados e as práticas de ensino ocupam, segundo esses modelos, espaços pouco prestigiados nos currículos. Em geral, aparecem bastante tardiamente nesse percurso, alimentando a idéia de que “chegou a hora de aplicar os conhecimentos aprendidos (ou supostamente aprendidos) por meio das disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógicos” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 257).

Essa desarticulação entre teoria e prática confere ao aluno estagiário uma função de mero executor de normas previamente fixadas e configura o processo ensino-aprendizagem de forma fragmentada e dissociada da realidade prática que o determina.

Tardif (2002) salienta que os cursos de formação de professores são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Este, por sua vez, produzido por outros, em que os licenciandos, denominados

pelo autor de boneco de ventríloquo, passam certo número de anos assistindo aulas; em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos não se aplicam bem na ação cotidiana.

Tardif (2002) argumenta que os estagiários ao passarem por cursos de Licenciatura fundamentados no modelo da “racionalidade técnica” possivelmente saiam sem alterar suas crenças anteriores acerca do ensino.

Entendemos que para haver a construção de conhecimento por parte dos alunos é necessário haver conhecimento docente apropriado à sua ação educativa. Não é suficiente que o professor “saiba sobre” (conhecimento específico), para promover a aprendizagem, é necessário que o professor “saiba ensinar sobre” (conhecimentos pedagógicos de conteúdos específicos).

A concepção da formação baseada no modelo da racionalidade técnica tem sido muito criticada por mostrar-se ineficaz na preparação profissional dos docentes, pois estabelece no currículo dois blocos dissociados de disciplinas, teóricas e práticas, caminhando de forma desarticulada, priorizando a teoria em detrimento da prática e acarretando grandes distorções na formação do educador.

Esse modelo de formação de professores foi o mais difundido e dominante ao longo das décadas subseqüentes. Pereira (2000, p. 76) constata que “o modelo original da licenciatura, seguindo a fórmula 3+1, ainda não foi totalmente superado, pela maioria dos cursos da maior parte das universidades brasileiras”.

Contrariamente a esse modelo, encontramos o modelo que a literatura especializada denomina de “racionalidade prática”. Nesse modelo o docente é concebido como um profissional autônomo que investiga, reflete e cria durante sua própria prática, elaborando saberes pedagógicos a partir do contato consigo mesmo, com os outros e com os acontecimentos da atividade pedagógica, “a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular,

instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (Pereira,1999, p. 113).

No entanto, Pereira (1999) chama a atenção para que não haja uma supervalorização da prática em detrimento da teoria. Quanto a esse aspecto ele observa que “a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar” (p. 114).

Concordamos com Libâneo e Pimenta (1999) quando afirmam que o docente, em sua prática, combina sistematicamente elementos teóricos com situações reais práticas, por essa razão é necessário que desde o ingresso do licenciando no curso haja uma integração dos conteúdos das disciplinas em situações da prática, colocando problemas aos futuros docentes, possibilitando-lhes experimentar soluções. Ou seja, colocar a prática ao longo de todo o curso, como forma de os discentes validarem seus estudos teóricos e conhecerem os sujeitos e seu futuro ambiente de trabalho.

Para Lima (2002, p. 187), isso se justifica “porque esses profissionais constroem o seu conhecimento de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica”.

Segundo Pimenta (2006), até o final dos anos 60 o conceito de prática presente nessas licenciaturas era a prática como imitação de modelos teóricos existentes, tendo as escolas de aplicação como locus de realização dessa prática. A prática, portanto, consistia em, a partir da observação e imitação, reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes.

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aula-modelo”. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 36)

Pimenta e Lima (2008) argumentam que essa visão está ligada à concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, resumindo a atuação docente a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se assemelhar aos modelos consagrados tradicionalmente como bons. “Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante” (p. 36).

A década de 60 foi marcada pelo ápice do processo de industrialização, proporcionado tanto pelo desenvolvimento da indústria nacional como pelos incentivos do capital estrangeiro. Essa realidade favoreceu a expansão da escolaridade básica e profissionalizante (Pimenta, 2006).

No final dos anos 60, no auge do autoritarismo militar, o então Presidente da República, o general A. Costa e Silva, sancionou a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, mais conhecida como “Reforma Universitária” que promoveu uma ampla reforma no ensino superior. Essa Lei tinha como objetivo principal a modernização das universidades, nela, fixou-se normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (BRASIL, 1968).

O projeto de lei conhecido como Lei nº. 5692/71, promulgado em pleno regime autoritário, deu origem a um novo sistema de ensino de 1º e 2º graus<sup>2</sup> com uma orientação geral focada na orientação para o trabalho. Convém salientar que essa lei ampliou a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, abrangendo a faixa etária de 7 a 14 anos além de tornar obrigatória a habilitação profissional para aqueles que cursassem o então 2º grau<sup>3</sup>. De acordo com Pimenta (2006), a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau significou a “saída” encontrada pela ditadura militar para refrear os movimentos sociais que demandavam o acesso ao ensino superior.

Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1161) salientam que:

---

<sup>2</sup> Hoje, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

<sup>3</sup> A Lei n. 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau.

A política educacional do regime militar abrangeu, ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior.

Como incentivo para injetar novos docentes no mercado de trabalho, de modo a atender as exigências dessa lei, bem como atender a demanda social que buscava sua escolaridade, foi autorizada a criação de faculdades, centros, institutos de educação e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados com autorização e reconhecimento na forma da lei (Lei nº. 5692/71, Art. 31, parágrafo único). Permitiu também a qualificação e atualização dos profissionais (muitos deles leigos) em pleno exercício, além de regulamentar os cursos de curta duração (Lei nº. 5692/71, Art. 30).

Com relação a esse fato Albuquerque Neto argumenta que,

a formação do professor foi influenciada, sobretudo, por um conteúdo tecnicista, com reflexos na prática profissional que adquiriu também um caráter, predominantemente, técnico. A tecnificação do trabalho docente é ainda mais desenvolvida com a expansão de cursos e programas de suplência e treinamento profissional de curta duração e imediatistas, nos quais a prática docente se reduzia ao trabalho de técnicas de ensino e não propriamente nos fins educacionais. (ALBUQUERQUE NETO, 1999, apud ALONSO, 2005, p. 65-66)

Percebe-se que o compromisso dos órgãos governamentais com a formação dos professores estava restrito exclusivamente à sua preparação técnica para o exercício da docência. Conforme observa Pérez-Gómez (1995, apud Pimenta e Lima, 2008) nesse modelo de formação o ensino é compreendido como um campo de aplicação de um pacote de conhecimentos preexistentes, “sendo a tarefa do professor traduzi-los em um fazer teórico para transmiti-los aos alunos”. Nesse sentido “o professor será formado para adquirir competências comportamentais e técnico-instrumentais” (p. 235).

Influenciada por esse modelo tecnicista de educação e pela expansão do sistema público de ensino, o conceito de prática no currículo das licenciaturas foi se modificando. Nesse período, a prática passou a ter o significado de treinamento em situações experimentais, ou seja, como “desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias à ação docente” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 38). As técnicas de ensino eram consideradas fundamentais para que o professor pudesse desempenhar sua função com sucesso.

Conforme observa Pimenta (2006) houve uma fusão entre Metodologia Geral e Especial, Didática e Prática de Ensino, induziu a ambigüidade na prática dessas disciplinas. As Metodologias deixaram de tratadas pelas escolas, visto que a lei refere-se à Didática, incluindo Prática de Ensino e, por sua vez, entendida como estágio.

Pimenta (2006, p. 47-48) cita o Parecer 349/72 que diz: “A Prática de Ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado”, onde acrescenta que o aluno mestre deverá:

apreender técnicas exploratórias que lhes permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com a sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que deve fazer e o que realmente faz.

Conforme Pimenta (2006), embora se diga ao contrário, mantém-se a dissociação entre teoria e prática, visto que, de acordo com este Parecer, o estágio é a prática e a Didática é a teoria prescritiva da prática. Segundo Piconez (1991) o caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática.

Nesse sentido, o estágio supervisionado passou a ser concebido essencialmente como uma atuação dependente, sobretudo de técnicas pré-estabelecidas, que poderiam ser aplicadas em diversas situações em que o

ensino ocorre. Pimenta e Lima (2008, p. 39) criticam essa visão da seguinte forma:

a perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.

Os anos 80 foram marcados por reflexões sobre o compromisso da educação como prática social, representando “a ruptura do pensamento tecnicista que predominava na área até então” (Freitas, 2002, p. 139). Nesse período, a sociedade inicia um processo de busca por direitos democráticos e os educadores expõem suas aspirações criando fóruns específicos destinados a debater, discutir e imprimir novos rumos para a profissão e formação docente.

A temática formação de professores passou a se destacar nos debates, conferências, seminários e congressos de educação em todo o país, muitas iniciativas foram levadas a efeito para que os licenciandos contemplassem uma formação mais integrada. Conforme Alonso (2006), os programas de formação docente receberam fortes críticas por parte dos educadores e a reivindicação por um status profissional terminou gerando um movimento de ressignificação da profissão docente.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as discussões giraram em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996 sob nº. 9.394/96. O debate sobre a formação docente foi intenso e polemizado, envolvendo ampla análise crítica sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado nesta formação.

Essa nova Lei visava regular, fazer cumprir e atender as necessidades do ensino brasileiro nas suas diferentes modalidades. Impôs a necessidade de se repensar acerca dos cursos de formação de professores e estabelece, dentre outras coisas, que: “a formação dos docentes terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas” (Art. 61º); “a formação docente, exceto

para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas” (Art. 65º).

Convém destacar que o movimento de educadores, que se iniciou nos anos de 1980, trouxe para a década de 1990 uma significativa tendência em fortalecer a concepção da teoria e da prática como indissociáveis entre si, constituindo-se a base do conceito de “professor reflexivo”, centralizado na idéia de reflexão-na-ação, como modelo para a formação desejada. Conforme afirmam Pimenta e Lima (2008, p. 34):

O que aponta para o desenvolvimento do estágio como atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

Essas autoras ainda complementam afirmando que:

Também possibilitou o desenvolvimento dessa perspectiva a veiculação das contribuições de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo, que valoriza os saberes da prática docente (Schön, 1992) em contextos institucionais e capazes de produzir conhecimentos (Nóvoa, 1999), e como profissional crítico-reflexivo (Pimenta, 2003; Contreras, 2003), além do amplo desenvolvimento da pesquisa qualitativa na educação brasileira. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 47)

Houve a tentativa de implementação de propostas de estágio pautadas no conceito de práxis. Conforme Pimenta e Lima (2008) configura-se como práxis pedagógica o processo dialético constituído por elementos da teoria e da prática, em que a prática, quando reflexiva, remete a uma busca teórica para melhor análise, avaliação e compreensão desta própria prática, oferecendo subsídios para uma possível transformação.

Fundamentado na concepção de professor como intelectual em processo de formação, um sujeito pensante, que pode promover mudanças no seu espaço de trabalho e na sociedade, e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, o estágio passou a ser definido como campo de conhecimento, como instrumentalizador da práxis docente, superando sua tradicional redução à atividade prática instrumental (Pimenta e Lima, 2008).

O estágio curricular supervisionado passou a ter maior relevo como espaço interdisciplinar de formação, tornado-se mais abrangente e contextualizado, sendo-lhe conferido uma denotação mais reflexiva e crítica. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então predominante, de que seria a parte prática do curso, a instrumentalização técnica da função docente.

## **2.2 A NOVA CONFIGURAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: LEGISLAÇÃO, DOCUMENTOS E PESQUISAS**

Para compreender melhor o processo formativo dos professores na atualidade, faz-se necessário considerar ainda as diversas perspectivas que o embasam. Percebemos que influências teóricas tais como: a concepção do professor reflexivo, a noção de competências e a articulação entre teoria e prática, estão presentes nas atuais diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil, portanto, faremos algumas referências a esse respeito.

O período entre 1999 e 2001 foi fortemente marcado pela produção acentuada de documentos resultantes do desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Dentre os documentos produzidos foi apresentado os Referenciais para a Formação de Professores (RFP) como mais um dispositivo legal na tentativa de se mudar o quadro caótico que se encontra a educação brasileira, reconhecendo-se que toda e qualquer mudança na qualidade da educação deve-se à uma mudança na formação docente.

O MEC, por intermédio do CNE, aprovou alguns documentos (pareceres e resoluções) que regulamentam a formação do professor no país. Entre esses se incluem as diretrizes referentes aos Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica (Pareceres CNE/CP 9, 27 e 28 de 2001, Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002) e as referentes ao Curso de Graduação em Matemática (Parecer CNE/CES 1.302 de 2001 e Resolução CNE/CES 3 de 2003). Neste último Parecer, dentre outras coisas, configura o curso de Licenciatura em Matemática num projeto específico, com currículo próprio, diferenciando-se do curso de Bacharelado.

De acordo com a SBEM, a construção de Cursos de Licenciatura em Matemática com identidade própria exige um projeto de formação inicial de professores que:

Contemple uma visão histórica e social da Matemática e da Educação Matemática, numa perspectiva problematizadora das idéias Matemáticas e educacionais.

Promova mudanças de crenças, valores e atitudes prévios visando a uma Educação Matemática crítica.

Propicie a experimentação e a modelagem de situações semelhantes àquelas que os futuros professores terão que gerir. (SBEM, 2003, p. 13)

Propõe ainda que os cursos de formação de professores de Matemática sejam concebidos numa perspectiva de um curso inicial em Educação Matemática e que rompa com a dicotomia conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos e configure a indissociabilidade entre teoria e prática.

A identidade dos Cursos de Licenciatura constrói-se apoiada, evidentemente, em conhecimento matemático, visceralmente vinculado ao tratamento pedagógico e histórico, com o que se configurará uma “Matemática” distinta daquela meramente formalizada e técnica. (idem, p. 4)

A SBEM (2003) defende que a formação do professor deve ser concebida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, iniciado bem antes do ingresso da Licenciatura e que, após passar por um intenso e organizado processo de aprendizagem, ele continua a se desenvolver durante a sua prática por meio da reflexão sobre a mesma.

A Resolução CNE/CP n.º 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, constituindo-se como “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (CNE/CP 01/2002, p. 1).

Conforme essas Diretrizes, os princípios norteadores dos cursos de formação de professores devem considerar, dentre outras coisas: a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem.

As competências sinalizadas nas Diretrizes são aquelas referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento do processo de investigação que possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (CNE/CP 01/2002).

Em que pese a legislação ter apresentado como novo paradigma educacional a concepção de competências como central na organização curricular, conceituar competências tem suscitado muitas discussões no meio acadêmico, visto que pode dar margem a diversas interpretações. Conforme o discurso oficial para formação docente no Brasil entende-se por competências a "capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho" (RFP, 1999, p. 61). Ao que parece, existe nessa definição uma influência do conceito de competências defendido por Philippe Perrenoud que a define como "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiados em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1998, p. 7). Perrenoud (2000) organiza dez grandes grupos de competências consideradas compatíveis com o novo papel do professor, a saber:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão da aprendizagem;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;

5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar sua própria formação contínua.

Para esse autor, as competências não são saberes ou atitudes, mas a mobilização de tais recursos em uma dada situação. Ele argumenta ainda que as competências profissionais do professor são construídas na sua formação, bem como na prática cotidiana da ação docente.

Nesse sentido, a legislação vigente propõe que o profissional docente possua além dos conhecimentos sobre seu trabalho, capacidade de mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação, entendendo-se que essa mobilização de conhecimentos fará com que o professor compreenda algumas questões acerca de sua prática, analise situações, resolva problemas, tome decisões e avalie sua atuação.

O Parecer CNE/CES 1.302/2001 homologado em 04/03/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, prevê como competências e habilidades específicas do educador matemático:

- ✓ elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- ✓ analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- ✓ analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
- ✓ desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;

- ✓ perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- ✓ contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica.

Pimenta e Lima (2008) fazem algumas críticas quanto ao uso do termo competências. Para as autoras não se trata apenas de uma questão conceitual, visto que ao deslocar o eixo central da formação de professores na concepção de competências, reduz-se a ação docente a um desempenho meramente técnico, contrapondo-se à valorização dos professores como produtores de saber.

A inovação no discurso das competências sugere um escamoteamento da concepção tecnicista, característica dos anos 70 do século passado, que trata o professor como reprodutor de conhecimentos. Sua formação consistiria, assim, no domínio dos conhecimentos das áreas para ensinar e das habilidades pedagógicas para conduzir o ensino, pautado por uma didática instrumental. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 85)

O Estágio Curricular Supervisionado, considerado pelas Diretrizes como indispensável na formação docente, deverá ser estruturado para desenvolver:

- a) uma seqüência de ações onde o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando ciência dos processos formadores;
- b) uma aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida. (CNE/CES 1.302/2001, p. 6-7)

A literatura atual relacionada à formação docente confere que uma formação de qualidade deve levar em consideração, dentre outras coisas, a necessidade de o professor não somente saber ministrar conteúdos, mas também adquirir progressivamente consciência sobre a própria prática, na qual seja esboçada uma articulação entre teoria e prática de modo a superar a equivocada e predominante visão de linearidade entre essas duas dimensões.

Entendemos deste modo que, para além da dimensão académica, os cursos de formação inicial de professores devem promover aos futuros docentes uma formação orientada para a prática na qual os saberes estejam integrados e articulados. Segundo Ponte (2000, p. 13):

Esta componente de prática pedagógica, decisiva para uma formação de qualidade, deve proporcionar uma aproximação gradual do formando ao mundo da escola. Ou seja, as experiências de campo devem ser progressivas, começando por actividades de observação e análise, devendo culminar com um estágio profissional, ou seja, com o exercício efectivo e em plenitude de funções docentes/educativas, por parte do formando-estagiário, sob uma supervisão adequada. A passagem gradual por todas essas situações, até se atingir a situação de autonomia pedagógica, é fundamental na formação inicial de professores. Note-se que não se trata apenas de incluir por justaposição a componente de estágio pedagógico na fase final da formação inicial, mas de conceber todo um processo de formação ao longo do curso que tire partido da prática profissional acompanhada.

Pimenta e Lima (2008) nos revelam que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (p. 37). E como sabemos, uma das habilidades que o professor deve ter durante a sua ação profissional é exatamente saber lançar mão de uma apoiando-se na outra conforme as diversas situações em que o ensino ocorre, uma vez que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, não basta que o professor aprenda e saiba fazer, é preciso que “o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz” (CNE/CP 09/2001, p. 56).

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (CNE/CP 28/2001, p. 9)

As orientações dispostas nos artigos 12º e 13º da Resolução CNE/CP nº. 01/2002 vêm ao encontro dessa demanda pela articulação entre a teoria e a prática nos cursos de Licenciatura:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Nos moldes dessa resolução, o lugar da prática na formação inicial do professor não deve se restringir a momentos isolados, mas deve fundamentar-se na rotina de trabalho do licenciando articulando-se com as demais disciplinas do curso. Além disso, sinalizam a respeito da necessidade de haver atividades contextualizadas que permitam ao futuro docente vivenciar situações-problema estimulando-o à realização da prática reflexiva.

Acreditamos que a problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto, articuladas, podem assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação. (PICONEZ, 1991, p. 24)

O desenvolvimento de um trabalho numa perspectiva interdisciplinar entre as disciplinas pedagógicas e as demais disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação permite que as competências de ordem prática se evidenciem, visto que não é suficiente que o docente conheça teorias como fins em si mesmas. Ele deve ser capaz de construir, a partir da relação intrínseca existente entre prática e teoria, soluções adequadas para os diversos aspectos da sua ação docente. O que exige não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, competências que devem ser desenvolvidas progressivamente ao longo da sua formação (BARDÍVIA; CURTI; PRADO, 2004).

Observa-se também, ainda na Resolução CNE/CP nº. 01/2002, que a prática deverá apresentar-se desde o início do curso permeando toda a formação do professor. Já o Estágio Curricular Supervisionado deverá ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, devendo se apoiar nas reflexões desenvolvidas durante o curso e ser avaliado não só pela escola formadora, mas também pela escola campo de estágio. Deste modo, o Estágio Supervisionado tornou-se uma tarefa para toda a equipe de formadores e não apenas para o “supervisor de estágio”. Com essa nova dinâmica, o estágio assumiu uma posição processual e global na formação do professor. Conforme Pimenta e Lima (2008, p. 44):

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.

Nessa perspectiva, o estágio curricular supervisionado passou a ter o significado de processo criador, destacando-se como espaço interdisciplinar de

formação, visando fornecer o conhecimento da realidade profissional, sob a monitoria de professores experientes. O rompimento da dicotomia entre teoria e prática concede ao estágio uma função muito mais significativa na formação de professores, uma vez que este componente curricular passou a ser entendido como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente (PIMENTA e LIMA, 2008).

A adoção desta proposta dá indícios de uma pequena vitória das entidades representativas dos docentes que vem clamando por uma formação integrada do educador. Essa questão timidamente passou a fazer parte da pauta de discussões das autoridades responsáveis pela elaboração das políticas educacionais de nosso país e finalmente vemos a importância do estágio sendo legitimado. Este caminho aponta para uma possível superação do distanciamento entre teoria e prática na preparação dos profissionais da educação, uma vez que o estágio curricular deixou de ser considerado apenas como um apêndice do currículo.

A Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica em nível superior estabelece que esses cursos deverão atender à carga horária mínima de 2800 horas, integralizando, no mínimo, 3 anos letivos, distribuídas da seguinte forma:

- I - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV - 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (CNE/CP 2/2002, art. 1º)

Essa resolução modifica a carga horária destinada à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, além de fazer uma distinção entre esses dois componentes curriculares acarretando mudanças na estrutura curricular até então vigente. Esse acréscimo no número de horas deu-se sob a justificativa

de melhoria da qualidade na formação dos professores na busca de superar a dissociação entre teoria e prática.

Porém, de acordo com Pimenta e Lima (2008), o estabelecimento de horas nos cursos de licenciatura representa um equívoco e um retrocesso, visto que essa distribuição mostra-se como uma proposta curricular fragmentada, perpetuando a dissociação entre teoria e prática, o fazer e o pensar.

O estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 87)

Embora tenha havido esse incremento no número de horas, não se pode perder de vista outros fatores que interferem no processo de realização dos estágios. Para além da dimensão quantitativa, o Estágio Supervisionado na formação de professores tem necessariamente que contemplar outras questões relativas à evolução da dimensão qualitativa. Algumas dessas questões são destacadas por Pimenta e Lima (2008), a saber:

- ✓ o grande número de discentes a serem acompanhados e a expressiva quantidade de escola a serem visitadas, dificultando um acompanhamento sistematizado por parte dos professores formadores;
- ✓ a falta de uma maior articulação entre as instituições formadoras;
- ✓ a necessidade de superar os esquemas tradicionais de realização de estágio que se dá sob a forma de observação, participação e regência.

Atualmente, o paradigma predominante no discurso da formação docente é do prático reflexivo, ou seja, valoriza-se tanto a técnica como a reflexão. Entretanto, na virada da década de 80, a educação no Brasil encontrava-se numa crise de paradigmas: da racionalidade técnica para a prática reflexiva. Essa mudança de paradigma constitui a base da

indissociabilidade da teoria em relação à prática, equivalente ao conceito de “práxis”, como é possível observar em Pimenta e Lima (2008, p. 90-91):

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objeto de políticas que valorizam a formação dos professores não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Entende-se, portanto, que formar um bom professor não se faz exclusivamente por meio de teorias, mas essencialmente com prática e estímulo a uma ação-reflexão-ação, em que promova a eterna busca de um saber visando um fazer melhor. Segundo Freire (1996, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Pimenta e Lima (2008, p. 13) contribuem com essa concepção ao afirmarem que:

as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Essa concepção de educação voltada para a prática reflexiva teve origem a partir das idéias de John Dewey e foi difundida no Brasil em meados dos anos 90 por meio dos estudos sobre o conceito de professor reflexivo proposto por Donald Schön (1983) onde é destacado o papel do conhecimento-na-ação, da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação na formação de profissionais competentes.

A enorme difusão das idéias de Schön levou a toda a comunidade educacional a uma onda na direção da imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contrariamente àquela de aplicador de soluções prontas, emanadas de esferas externas, sobretudo as marcadas com o selo da racionalidade técnica. (LUDKE, 2008, p. 501)

Os acontecimentos no dia-a-dia de uma sala de aula levam o professor a tomar decisões, muitas vezes, rápidas. Buscando resolver os problemas ocorridos em situações inusitadas, os professores utilizam os conhecimentos que dispõem e também de muito improviso. No entanto, para que esse improviso seja capaz de atender ao esperado, ele precisa ser refletido. Esses conhecimentos revelados em ações inteligentes e espontâneas foram denominados por Schön (2000) de “conhecimentos-na-ação”, remetendo ao “saber fazer” manifestado pelo professor.

No momento em que o professor reflete sobre o novo desafio que lhe foi imposto e o caminho encontrado para solucioná-lo, sem necessariamente interromper sua ação, ele faz uso da chamada “reflexão na ação”, ou seja, o professor pensa no que faz na medida em que atua. Por outro lado, a reflexão sobre a ação ocorre posteriormente à ação e permite ao professor repensar acerca de sua atuação durante a aula, bem como avaliar o seu “conhecimento na ação” contribui para o alcance dos resultados observados. Entretanto, em qualquer caso, a reflexão parte sempre do confronto duma prática com um quadro de referência teórico. Conforme Ponte (1994, p. 6):

Um professor reflexivo vive permanentemente num ciclo, da prática e da teoria à reflexão, para voltar de novo à teoria e à prática. A teoria é fundamental para um alargamento de perspectivas e para indicar linhas condutoras da reflexão. A prática permite o envolvimento activo do próprio professor, proporcionando uma experiência concreta a partir da qual é possível reflectir. A reflexão estimula novos interesses, chama a atenção para novas questões e possibilita uma prática mais segura, mais consciente e mais enriquecida.

Segundo Pimenta e Lima (2008), Schön propõe uma formação dos profissionais não mais baseada em um currículo normativo que apresenta inicialmente a ciência, seguido de sua aplicação e por fim o estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. A formação proposta por Schön valoriza a prática profissional como espaço de construção de conhecimento a partir da reflexão, análise e problematização dessa prática. Segundo Piconez (1991, p. 25):

A prática da reflexão tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática recriada.

Esse conceito tem sido intensamente utilizado pela literatura no campo da formação de professores e incorporados pelos documentos oficiais. Nesse aspecto, a Resolução CNE/CP 01/2002, em seu Art. 5º, parágrafo único estabelece que a aprendizagem na formação do professor deverá “ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (p. 3). Deste modo, os cursos de formação docente devem promover situações de aprendizagem em que o futuro professor coloque em uso os conhecimentos adquiridos em sua formação ao mesmo tempo em que possibilite a construção de outros oriundos de diversas fontes e naturezas. Tardif (2002, p. 234) acrescenta que:

Se assumimos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Entretanto, Pimenta (2002) ressalta que a apropriação indiscriminada da concepção de reflexão na formação docente transforma o conceito de professor reflexivo em mais um modismo, uma vez que é desprovido de uma dimensão político-epistemológica, levando à banalização da perspectiva da reflexão. Além disso, “o simples exercício da reflexão não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 131).

Em termos de legislação, a preocupação com a questão da formação e valorização dos profissionais da educação tem apresentado significativos avanços. No entanto, a forma como estão sendo implementadas algumas das prerrogativas legais, bem como as dificuldades inerentes ao processo de administração poderão comprometer as perspectivas trazidas pela lei.

## *Capítulo III*

---

### **ESTUDO DO OBJETO**

#### **3.1 O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Um percurso em meio à literatura referente ao Estágio Supervisionado nos ajudou a construir um aporte teórico, em que privilegiamos quatro categorias, consideradas como essenciais para compreender o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores.

##### **3.1.1 O estágio como espaço de aproximação da realidade e articulador da formação docente**

Autores como Piconez (1991), Kulcsar (1991) e Fazenda (1991), dentre outros, entendem que o estágio representa uma especial via de acesso do professor em formação ao seu futuro ambiente de trabalho. Reconhecem o estágio como instrumento de integração entre teoria e prática e destacam sua importância como elo de aproximação do profissional em formação com a realidade escolar.

No momento da realização do estágio o professor em formação poderá interagir com toda a complexidade inerente ao cotidiano escolar, promovendo, em diversos aspectos, uma percepção social do seu futuro campo de trabalho,

uma vez que é nesse cotidiano que os maiores desafios e as maiores dificuldades da profissão são revelados. “Um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 103).

Em síntese, significa uma espécie de aproximação da realidade na qual o licenciando atuará. Conforme afirma Manrique (2007, p. 2) “o professor exerce sua função em uma realidade que podemos considerar complexa, com diversas mudanças e cheia de conflitos; além disso, os problemas que se apresentam não podem ser facilmente categorizáveis e exigem soluções particulares”. Portanto, a mediação viabilizada pelo contexto do estágio pode mitigar as angústias e indagações referentes à sua futura profissão, oferecendo aos professores em formação melhores condições para o enfrentamento dessa realidade complexa, dinâmica e conflituosa da educação.

Para Libâneo e Pimenta (1999, p. 267), “os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar”.

As vivências, experiências e reflexões provenientes do contato com o real contexto da sala de aula configuram-se como essenciais no processo de tornar-se professor e espera-se com isso que o aluno tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional. A esse respeito Pimenta e Lima (2008, p. 45) evidenciam que:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois, a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa aproximação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias.

O Estágio Supervisionado desenvolvido com esse envolvimento e com essa intencionalidade poderá proporcionar aos professores em formação momentos de questionamentos e talvez (re)elaboração das próprias concepções do ensino de Matemática, uma vez que a partir dos fundamentos

teóricos, ele poderá analisar as relações e as interações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Pimenta e Lima (2008) entendem que o estágio como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares não se faz por si, mas englobando todas as disciplinas do curso constituindo um projeto único, a fim de promover vínculos entre o fazer e o pensar. Devendo este projeto ser desenvolvido durante todo o percurso da formação do docente, possibilitando a articulação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas, garantindo que o estagiário aprimore sua escolha de ser professor a partir do contato com as realidades de sua profissão.

### **3.1.2 O estágio como articulador dos diferentes saberes docentes e espaço de construção de aprendizagens**

Conforme Freire (2001), o estágio ao promover o envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações de discussão e reflexão, cria condições para a construção de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais, bem como mudanças nas concepções de ensino.

É no momento de inserção no campo da prática profissional que os saberes da ação docente são confrontados, constituídos, mobilizados, ressignificados e contextualizados. O estágio curricular constitui-se, portanto, em uma oportunidade para que o professor em formação aprimore as habilidades específicas da sua formação construindo novos saberes necessários à ação docente.

De acordo com Tardif (2002) o saber docente é um saber plural e heterogêneo, posto que é constituído por uma amálgama de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes são oriundos de diferentes fontes e constantemente mobilizados nas interações diárias em sala de aula, adquirindo significados em função do contexto em que se realiza a ação docente.

Para Tardif (2002), os professores adquirem os saberes experienciais no decorrer de seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, ou seja, os saberes práticos que vão se constituindo às margens do processo instrucional. Segundo ele, tais saberes nascem da experiência e são validados por ela. Nesse sentido o ato de ensinar está diretamente ligado com o ato de produzir conhecimentos. Nesta perspectiva Tardif (2002, p. 234) identifica a prática dos docentes como um “espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.

Assim, as experiências advindas do estágio são passíveis de promover reflexões que possibilitam ao estagiário não somente a aplicação dos saberes teóricos adquiridos ao longo do curso, mas também a produção de novos conhecimentos, contribuindo com a formação e futura atuação dos alunos estagiários. No entanto, segundo Carvalho (1985), a construção da aprendizagem será possível apenas se as experiências vivenciadas nos estágios forem discutidas à luz de teorias num momento destinado a essa finalidade no interior dos cursos de formação docente. Deste modo, não é suficiente que o estagiário vá à escola-campo. É necessário, portanto, que após a realização das atividades de observação, participação e/ou regência haja um espaço específico para análise crítica, de modo a articular a realidade do cotidiano escolar com os elementos estudados no curso.

Há que se considerar, ainda, que as atividades realizadas durante o estágio, possibilitem a troca de conhecimentos entre um profissional em serviço com uma carga significativa de conhecimentos, fruto de sua experiência, e o profissional em formação. Embora o estagiário ainda não tenha construído um repertório de conhecimentos provenientes da experiência de sala de aula, ele possui conhecimentos novos e atualizados sobre a sua profissão, o que certamente acaba por capacitar o professor em serviço. Não se pode negar que um projeto consistente, articulado e comprometido de estágio supervisionado colabora não apenas com a formação inicial dos futuros docentes, mas também com a formação contínua de todos os educadores envolvidos nesse processo.

### **3.1.3 O estágio como elemento articulador da relação teoria e prática e construtor da identidade docente**

Outro aspecto do currículo, imprescindível na formação do futuro professor, é a oportunidade de estabelecer os nexos entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo de formação acadêmica e a realidade nas quais o ensino ocorre, consolidando as relações presentes no fazer docente e na relação teoria/prática num processo onde ambas se articulam e se complementam. E é exatamente no momento da realização do estágio que esse futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, “na qual a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria” (LIMA, 2008, p. 2).

De acordo com Tardif (2002), a prática profissional não é a mera aplicação de teorias elaboradas fora dela, mas um momento singular e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros docentes. Desse modo, a formação profissional é orientada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto espaço de atuação docente.

Ainda, segundo Tardif (2002, p. 288), “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”. Nesse sentido, a formação inicial deve proporcionar uma constante oscilação entre a formação teórica e a prática profissional.

Deseja-se, portanto, que os saberes da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento essenciais à compreensão do ensino como realidade social sejam mobilizados, e que desenvolvam nos estagiários a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir de uma análise apurada, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como profissionais do magistério. Piconez (1991, p. 25) acrescenta que:

a prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira.

Tendo em vista que é no contexto da sala de aula, da escola, que a práxis acontece, como destacam Pimenta e Lima (2008), o Estágio Supervisionado concebido como prática refletida configura-se como um momento concreto e singular, que possibilita ao acadêmico, a partir do contato com a experiência de profissionais de sua área, bem como a aproximação da realidade vivenciada no cotidiano escolar, materializar a práxis docente.

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquirem. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 35)

Dessa forma, o estágio transforma-se em um instrumento de contribuição para a formação do perfil profissional do futuro professor. Assim, por meio da socialização com profissionais experientes e a partir das suas próprias experiências, sua identidade profissional vai sendo construída.

A identidade humana, segundo Dubar (1997 apud Pimenta e Lima, 2008, p. 63):

não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói [sua identidade] sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. [Assim] a identidade é produto de sucessivas socializações.

Conforme ponderam Pimenta e Lima (2008), a consolidação das opções e intenções da profissão é possibilitada por meio do desenvolvimento da atividade prática de formação, sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção, legitimação e fortalecimento da identidade anteriormente construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério.

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 61)

Para as autoras, o curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade colaboram na construção da identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade. Elas ainda nos esclarecem que a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional.

#### **3.1.4 O estágio como elo entre diferentes níveis de ensino e fomentador da formação do professor pesquisador**

Concebendo o estágio como campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, a observação da prática do professor em exercício representa uma rica fonte de elementos da realidade para subsidiar a discussão e reflexão entre formandos e formadores, garantindo a produção de conhecimento para o campo educacional. A propósito, Tardif (2002) quando discute a inter-relação entre universidade e escola, destaca que:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (TARDIF, 2002, p. 295).

A SBEM (2003) entende que um dos objetivos dos Cursos de Licenciatura em Matemática consiste justamente em desenvolver no profissional em formação uma atitude investigativa frente à ação docente. Tal postura requer a elaboração de procedimentos de pesquisa que permitam ao futuro docente analisar a prática de outros professores, explicitar os

fundamentos teóricos que orientam as suas intervenções nas situações de ensino e de aprendizagem e sistematizar a investigação realizada por meio da construção de registros organizados a partir de uma metodologia previamente estruturada. A esse respeito Freire (1996) defende que:

O aprendiz do educador assuma que o indispensável pensar certo não é um presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supere o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (p. 43)

Assim, o Estágio Supervisionado, como eixo básico da relação teoria/prática, visando a compreensão da realidade escolar, consolida a idéia do professor como pesquisador, que investiga, reflete, critica e constrói conhecimentos promovendo mudanças, percebendo as implicações da sua prática na sua formação e na formação do aluno.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2008) identificam o emprego da pesquisa no estágio como estratégia ou método de formação docente. Segundo essas autoras, a pesquisa no estágio se traduz na mobilização de pesquisas que possibilitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios acontecem, bem como na tradução da possibilidade de os professores em formação desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das atividades de estágio, por meio da elaboração de projetos que lhes permitam, simultaneamente, compreender e problematizar as situações que observam.

Entendendo a pesquisa como produtora de conhecimento científico, bem como articuladora de saberes, as atividades de estágio e de pesquisa sobre o cotidiano escolar, desenvolvidas nos cursos de formação de professores, possibilitam a produção do conhecimento teórico-prático necessário para qualificar os cursos de licenciatura e as práticas docentes nas escolas. Nesse sentido, o estágio configura-se como um momento extremamente fértil na formação inicial de professores por representar possibilidades singulares de observar, refletir, analisar, investigar a realidade e nela intervir. Situando o estágio nessa abordagem, Pimenta e Lima (2008, p. 51), nos auxiliam ao afirmarem:

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvido concomitantemente ou após o período de estágio.

Durante a realização do estágio, o futuro docente tem a oportunidade de estudar, analisar e aplicar diferentes metodologias e, a partir dessa interação, ver a realidade escolar com um olhar investigativo, podendo trazer contribuições que possam melhorar as condições da realidade observada.

Assim, a investigação constitui-se em uma estratégia de formação inicial que pode contribuir no desenvolvimento de “competências de contínuo questionamento da prática lectiva e dos contextos onde se insere, contribuindo para que os professores aprendam com o seu próprio ensino, ao longo da sua carreira profissional.” (FREIRE, 2001, p. 16).

Desta forma, o estágio articulado à pesquisa sobre o cotidiano das atividades pedagógicas realizadas em ambiente escolar mostra sua fertilidade para o desenvolvimento, nos futuros docentes, de uma postura investigativa de trabalho. Postura essa esperada deles enquanto profissionais.



## *Capítulo IV*

---

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **4.1 PESQUISA QUALITATIVA**

Devido ao caráter proposto para este estudo, privilegiamos predominantemente a pesquisa qualitativa, pois esse tipo de abordagem responde a questões específicas, uma vez que nosso objetivo era retratar, da forma mais original possível, como estão sendo desenvolvidas as atividades de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática de duas Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas, frente às atuais regulamentações provindas dos documentos oficiais, no tocante à nova carga horária.

Bogdan e Biklen, citados por Ludke e André (1986), apresentam algumas características básicas que configuram a investigação qualitativa, sem que, no entanto, todas as pesquisas consideradas qualitativas devam abarcá-las completamente. São elas: busca sua fonte de dados no ambiente onde se encontram os sujeitos; apresenta dados descritivos; focaliza os processos, e não apenas o produto; valoriza o significado que os pesquisados dão às coisas e o modo como eles interpretam e estruturam o mundo em que vivem; analisa os dados de forma indutiva, ou seja, constrói as abstrações à medida que os dados coletados vão sendo inspecionados.

Com base nestes parâmetros, e sem nenhuma preocupação em quantificação, mas sim em investigar de modo mais profundo alguns aspectos

da realidade educacional, revelados pelos discursos e representações constituídas pelos sujeitos pesquisados, esta pesquisa não poderia englobar um contexto com um universo extenso. Além disso, entendemos que o Estágio Supervisionado, objeto de nosso estudo, é um fenômeno complexo e dinâmico que envolve aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos. Sendo, portanto, a pesquisa qualitativa, mais adequada para fornecer os subsídios necessários ao estudo proposto, por ser esta, segundo Lüdke e André (1986), rica em dados descritivos, por ter um plano aberto e flexível e por focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada.

Devido ao fato de a educação ser um evento mutável, influenciado pelo contexto social em que está inserida, é que se justifica a importância da pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa não admite regras aplicáveis a todos os casos, o que chama a atenção para a escolha da forma e situação de coleta de dados mais apropriada por parte do pesquisador que se proponha a utilizá-la. Além disso, exige-se que o pesquisador:

possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17)

No que concerne às dimensões da formação de professores, recorreremos à literatura nacional e internacional, principalmente, buscando identificar a partir de convergências nas análises desta literatura, quais seriam as dimensões apresentadas atualmente como norteadoras nos processos de formação docente.

O referencial teórico que fundamenta este trabalho busca compreender o estágio como uma das ações responsáveis pela articulação entre teoria e prática, enquanto relação fundamental na prática docente. Tomou-se como base, para início das reflexões desta pesquisa, os estudos realizados por Piconez (1991), Pimenta e Lima (2008), Tardif (2002), entre outros relacionados ao tema investigado.

Reconhecendo o valor dos aspectos subjetivos fornecidos pelos sujeitos envolvidos nos processos analisados, decidimos ir a campo munidos das técnicas inerentes à pesquisa qualitativa. Recorreremos, então, à análise documental e à realização de entrevistas. Desse modo, a pesquisa se constituirá por meio de diálogos entre documentos oficiais, literatura referente à formação de professores e conteúdo de depoimentos dos atores envolvidos.

## **4.2 ENTREVISTAS**

Embora diversas investigações já tenham sido realizadas na área educacional, Lüdke e André (1986) evidenciam que não existe um método de pesquisa que possa ser indicado como o melhor ou mais eficaz. Segundo Stubbs e Delamont apud LÜDKE; ANDRÉ (1986, p. 39), “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”.

Utilizaremos como técnica de coleta de dados a entrevista, que segundo Lüdke e André (1986), tem uma grande vantagem sobre as outras técnicas, visto que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Pela necessidade de obter em profundidade e riqueza de detalhes as informações optamos pela entrevista de natureza semi-estruturada. De acordo com Lüdke e André (1986), estas se desenrolam a partir de um esquema básico, mas que é seguido com flexibilidade, comportando eventuais adaptações do entrevistador. Os esquemas menos estruturados são os que, na opinião das autoras, estão mais adequados à pesquisa que se faz atualmente em educação.

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a

verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1886, p. 33-34)

As entrevistas foram realizadas com pessoas consideradas interlocutores fundamentais para a obtenção de informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa: os coordenadores e os professores orientadores de estágio dos cursos analisados. A entrevista com os coordenadores deve-se ao fato de serem os representantes oficiais de seus cursos e estarem a par das mudanças em curso em seus departamentos. Já no que se refere aos professores orientadores de estágio, por serem estes, geralmente, os mais envolvidos com a operacionalização das atividades de orientação e supervisão dos estágios. Todos os entrevistados autorizaram a gravação das entrevistas e as mesmas aconteceram nos próprios locais de trabalho.

Estas entrevistas em número de 06 (seis) foram integralmente transcritas. Objetivou compreender melhor o concreto da funcionalidade e da operacionalização do Estágio Curricular Supervisionado, tendo em vista a construção e implementação de uma nova proposta de trabalho.

As entrevistas foram realizadas a partir de roteiros previamente preparados e versaram sobre o perfil dos entrevistados, suas atribuições, suas condições de trabalho, a organização da disciplina Estágio Supervisionado, os objetivos dessa disciplina, sobre as atividades desenvolvidas no âmbito dessa disciplina e a concepção dos professores acerca do Estágio Supervisionado, essa última se justifica pelo fato de acreditarmos que “as crenças que os professores possuem sobre o ensino influenciam sua prática escolar” (MANRIQUE, 2007, p. 8).

Buscamos verificar se os professores participaram da elaboração do novo desenho do estágio, se os professores estão receptivos a implantação de mudanças, quais os principais problemas encontrados durante a implementação da nova proposta de estágio, como os profissionais se colocam ao tentar resolver esses problemas, quais as condições oferecidas aos

professores para a supervisão dos alunos em campo e se as atividades desenvolvidas no estágio indissociam teoria e prática.

As entrevistas possibilitaram verificar de maneira espontânea as percepções que os professores e coordenadores dos cursos de licenciaturas possuem relativas à questão aqui pesquisada.

### **4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL**

A análise documental constitui-se em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos que, segundo Caulley, citado por Lüdke e André (1986), busca analisar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados ou até mesmo revelar aspectos novos de um tema ou problema, além disso, elas “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39).

Os documentos constituem uma fonte permanente e rica de dados e serve de base para diferentes estudos, por isso “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (GUBA; LINCOLN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Concordamos com esses autores quando afirmam que “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos” (p. 39).

Conforme Lüdke e André (1986), dentre os materiais escritos considerados como documentos, incluem-se ainda leis, regulamentos, normas, pareceres, estatísticas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas e discursos. Tendo em vista responder nossas indagações e tendo consciência dos limites da pesquisa qualitativa, especialmente no que se refere

à amostra determinada pelo pesquisador para o desenvolvimento de seu trabalho, além das entrevistas, a presente pesquisa apoiou-se na análise de documentos relevantes acerca das prerrogativas legais que exercem influência direta sobre nosso objeto.

Os documentos que nos ampararam no desenvolvimento deste estudo referem-se à própria legislação educacional brasileira que normatiza o universo da formação de professores e acena para o panorama de reestruturação curricular. Enfocamos especificamente, as últimas diretrizes oficiais: a Resolução CNE/CP n.º 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e a Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica. Além desses documentos que tratam da formação do professor de forma mais geral, utilizamos também o Parecer CNE/CES 1.302/2001 homologado em 04/03/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.

Para o estudo dos cursos de Licenciatura em Matemática analisados, utilizamos: a ementa de Estágio Supervisionado e o Projeto Pedagógico das IES para análise do conteúdo destas ementas e identificação dos referenciais teóricos adotados. Essas análises visaram averiguar os objetivos, princípios e pressupostos teóricos que orientam as ações do corpo docente, além de confrontar as informações obtidas com as entrevistas realizadas junto aos coordenadores e professores dos cursos de Licenciatura investigados. Objetivamos, ainda, verificar se esses cursos estão voltados às especificidades exigidas pela lei vigente.

Estudamos também o documento publicado pela SBEM no I Seminário Nacional de Licenciaturas em Matemática, em Salvador/Bahia no ano de 2003. Documento este elaborado a partir de uma série de documentos produzidos pelas Diretorias Regionais e com a colaboração de vários pesquisadores e que foi enviado ao Conselho Nacional de Educação – CNE e à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC, responsáveis pela

regulamentação dos cursos. Esta iniciativa da SBEM visa contemplar o pensamento e as reivindicações da comunidade brasileira de educadores matemáticos, no que tange à formação de professores. A SBEM entende que no processo de discussão de diretrizes para as Licenciaturas em Matemática, o trabalho teórico e prático dos profissionais que vêm atuando em várias instituições não pode ser desconsiderado.

#### **4.4 UNIVERSO DA PESQUISA**

A escolha da instituição a ser investigada exigiu que estipulássemos alguns parâmetros, quais sejam: a instituição de ensino superior deveria ser privada, com curso de Licenciatura em Matemática de reconhecimento não recente e que, sobretudo, aceitasse a realização dessa pesquisa.

Optamos por investigar duas IES Privadas do Estado de São Paulo. Essa escolha se justifica devido ao fato de que, segundo as estatísticas do INEP, em 2006, no Brasil, o número de IES privadas que estavam credenciadas para oferecerem cursos de graduação corresponderiam a 89,07%, sendo que, desse universo, 24,18% estão localizadas no Estado de São Paulo. Por isso, acreditamos que um grande número dos professores da educação básica que atua nas escolas do Estado de São Paulo é proveniente de cursos oferecidos por IES Privadas.

A primeira instituição escolhida foi uma Faculdade Integrada, localizada em Guarulhos, designada, neste trabalho como IES-A. O curso de Licenciatura em Matemática desta instituição obteve sua autorização publicada em 1971 sendo reconhecido em 1975, fixando 100 vagas no período noturno. O curso de Licenciatura em Matemática conta hoje com 219 alunos matriculados, sendo 63 matriculados no primeiro ano, 76 no segundo ano e 80 no terceiro ano. Quanto ao quadro docente, este curso possui 1 doutor, 8 mestres e 4 especialistas.

Conforme o Relatório do Curso com os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE/INEP), no ano de 2005 a IES-A

obteve conceito 3, conceito este que varia na escala de 1 a 5, sendo 5 o melhor desempenho.

Atualmente a IES-A possui 9 cursos de graduação e cursos de pós-graduação. Esta instituição possui laboratório de ensino de matemática, de física, de informática e de tecnologias educacionais.

A segunda instituição escolhida foi uma Universidade, situada no Grande ABC, região que compreende as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, que designaremos por IES-B. Esta instituição foi criada em 1969, congregando os cursos de Matemática, Letras e Pedagogia. Em 1998, o Conselho Universitário (CONSUN) autorizou o Curso Superior de Licenciatura Plena em Matemática, fixando 160 vagas no total. A primeira turma teve conceito B, assim, o curso obteve seu reconhecimento no ano de 2000. Em 2005 esta instituição não participou do ENADE/INEP.

Este curso conta atualmente com 184 alunos matriculados e é formado por um corpo docente qualificado, sendo 1 doutor, 14 mestres e 5 especialistas.

O corpo técnico-administrativo específico do curso é formado por coordenação do curso, secretaria de coordenação, técnicos de laboratórios de informática, técnicos de laboratório de física e secretaria do núcleo de estágio.

Atualmente a IES-B possui 26 cursos de graduação, 06 cursos superiores de Tecnologias, 03 cursos de complementação de estudos aos portadores de Licenciatura, 28 cursos de pós-graduação (*latu sensu*), 02 cursos de aprimoramento, bem como Serviços e Atividade de Extensão destinados à comunidade.

A IES-B é composta por 300 salas de aula, 16 laboratórios de informática, 04 auditórios, laboratórios para os cursos de saúde, estúdios, além de outros espaços destinados à aprendizagem. Dispõe de centro esportivo, formado por quadras, ginásio, campo de futebol e salas esportivas.

## 4.5 SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos escolhidos para a realização desta investigação foram os coordenadores e os professores de Estágio dos cursos de Licenciatura Plena em Matemática das duas IES supracitadas.

Contudo, antes de trazermos para discussão nossos achados, apresentamos uma breve descrição dos interlocutores, a fim de oferecer um panorama geral do grupo de professores que participou de nossa investigação.

O grupo estudado é formado por dois coordenadores e quatro professores orientadores de estágio.

O coordenador da IES-A, designado por C1, graduou-se em 1998 em Licenciatura em Matemática, possui especialização em Matemática e curso de mestrado e doutorado em Educação Matemática. Atua a 21 anos na docência, sendo 15 no Ensino Básico e 6 no Ensino Superior na Licenciatura em Matemática, acumulando os cargos de coordenador e professor.

O coordenador da IES-B, designado por C2, também possui graduação em Licenciatura em Matemática, concluída em 1986, especializou-se em Geometria e em Divulgação Científica, possui título de mestre em Educação Matemática e está cursando doutorado nesta mesma área. Seu tempo de experiência no magistério é de 20 anos, sendo 20 no Ensino Básico e 20 no Ensino Superior (concomitantes).

Os professores da IES-A, serão designados neste estudo por P1 e P2. P1 é formado em Licenciatura em Matemática, possui mestrado em Educação Matemática na área de Educação Infantil. Sua experiência profissional como docente é de 38 anos, sendo 26 anos no Ensino Básico e 12 na Licenciatura em Matemática.

P2 possui Licenciatura Curta em Ciências Físicas e Biológicas e também graduação plena em Licenciatura em Matemática, obtida em 1998, possui título de mestre em Educação Matemática. Seu tempo de experiência no magistério é de 20 anos, sendo 15 anos no Ensino Básico e 5 na Licenciatura em Matemática.

Os professores da IES-B serão designados neste estudo por P3 e P4. P3 não possui nenhum curso na área de educação, é formado em Bacharelado em Matemática e especializou-se também em Matemática. Sua experiência profissional como docente é de 33 anos, dos quais, 25 são no Ensino Básico e 8 são no Ensino Superior nos cursos de Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Matemática e Ciências da Computação.

P4 não possui nenhum curso na área de Matemática, é formado em Pedagogia e Licenciatura em Letras, possui especialização em Supervisão e Currículo e mestrado em Comunicação e Educação. Em seus 25 anos de docência, atuou somente no Ensino Superior em cursos de Licenciatura e Bacharelado.

#### **4.6 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS**

Para a análise dos dados, procuramos, inicialmente, organizar os dados coletados nas entrevistas em quadros temáticos, procurando identificar os temas centrais expressos pelos coordenadores e professores em suas falas.

Após diversas leituras e análise do material coletado, buscamos interpretar a fala dos sujeitos a partir de categorias formuladas de acordo com nossa questão de pesquisa. Foram levados em consideração três aspectos: 1) aspectos gerais dos cursos; 2) impactos causados pelas novas demandas da legislação; 3) estrutura e funcionamento dos estágios.

A idéia não era a de imprimir significados a essas leituras, mas de, por meio delas, buscar significados que nos permitissem identificar os elementos que caracterizassem o trabalho desenvolvido pelos entrevistados, suas compreensões relativas aos processos de mudanças sugeridas nos documentos oficiais, bem como tentar explicitar suas percepções acerca do nosso objeto de estudo.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

#### 5.1.1 O Projeto Pedagógico e o Estágio Supervisionado da IES-A

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da IES-A inicia sua apresentação manifestando sua preocupação em se ajustar aos desafios que atualmente estão sendo impostos aos cursos de formação de professores, em função das grandes transformações sociais, culturais e econômicas.

E foi sob esse cenário que a partir de 2002 a direção geral da instituição, juntamente com o coordenador do curso de matemática, os coordenadores dos outros cursos de licenciatura, a coordenadora de pós-graduação e extensão e docentes e discentes do curso de Matemática começaram a debater e elaborar o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da IES-A.

Esses debates foram fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (2001), na resolução CNE/CP nº 1 (2002), no Parecer CNE/CP 009 (2001), no Parecer CNE/CP 21/2001 e em pesquisas científicas das áreas de Matemática, Educação Matemática e Educação. (PROJETO PEDAGÓGICO IES-A, 2006, p. 3)

A matriz curricular vigente foi publicada em dezembro de 2006 e tem como princípio norteador “uma visão de educação que a entende como um instrumental que possibilita a transformação do ser humano e, conseqüentemente, da realidade humana”. (idem, p. 4)

Quanto aos objetivos do curso de Licenciatura em Matemática, o documento afirma que os mesmos estão entrelaçados aos da instituição, uma vez que visam garantir:

um ensino de excelência e propõem uma estreita articulação com as dimensões teóricas e práticas, considerando os conhecimentos específicos, os pedagógicos, os curriculares e as políticas educacionais, como base para a formação de seus alunos. (idem, p. 5)

O material traz o perfil dos egressos nas seguintes palavras:

profissionais competentes tanto em seus saberes específicos como na forma que articulam estes saberes. Porém, mais do que isto, os profissionais devem ser competentes na maneira com que colocam os conhecimentos desenvolvidos durante o curso à disposição da melhoria da qualidade de vida do cidadão. (idem, p. 6)

Para tanto, o projeto busca ampliar e consolidar abordagens pedagógicas visando garantir condições para que os alunos adquiram, dentre outras coisas:

- conhecimentos pedagógicos relacionados ao trabalho do professor no seu papel social como educador;
- uma sólida formação dos conteúdos matemáticos que os permita ir além de aplicadores de técnicas;
- uma formação que considere a evolução dos estudos da educação matemática, que possibilite tanto a vivência crítica da realidade do ensino básico, como também a experimentação de novas propostas, estando preparado para avaliar os resultados de suas ações por diferentes caminhos e de forma continuada. (idem, p. 7)

Quanto à estrutura curricular, o curso de Licenciatura em Matemática da IES-A tem duração de três anos, estruturado em seis semestres letivos, com carga horária total de 3000 horas-aula divididas em: 2000 h.a de Conhecimento

Específico; 200 h.a de Atividades Complementares; 400 h.a de Prática e 400 h.a de Estágio Curricular Supervisionado.

O projeto em questão propõe um quadro curricular visando a articulação entre os conhecimentos, sendo este constituído por disciplinas que apresentam fontes de conhecimentos relacionados ao conhecimento social, conhecimento científico, conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular.

O conhecimento específico é referido como aquele que trata dos conteúdos de matemática. As disciplinas relacionadas a ele são: Cálculo Diferencial e Integral I, II e III; Fundamentos da Matemática I e II; Geometria I, II, III e IV, Geometria Analítica I e II; Álgebra Linear, Teoria dos Números; Estatística e Probabilidade; Matemática Financeira; Fundamentos da Análise I e II; Álgebra I e II.

Já o conhecimento social diz respeito à função social do ensino, às relações de trabalho e às intersecções com outras áreas do conhecimento, é apresentado nas disciplinas de: Leitura e Produção de Texto; Metodologia Científica; História e Filosofia da Ciência; Matemática Aplicada a Ciência I e II; Sociedade e Educação.

O conhecimento psicológico é considerado como aquele responsável pelo processo ensino-aprendizagem, é tratado na disciplina Psicologia da Educação.

Por sua vez, o conhecimento pedagógico e curricular é entendido no projeto como aquele que evidencia os critérios de ensino, é abordado nas disciplinas de Didática; Didática da Matemática, Legislação e Políticas Educacionais e Prática I, II, III, IV, V e VI.

Conforme o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da IES-A, o aluno também terá a oportunidade de articular estas diferentes fontes de conhecimento quando da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, no qual ele deverá desenvolver um projeto fundamentado nos conhecimentos teóricos e subsidiado pelas vivências possibilitadas pelas atividades do curso e pelos Estágios Supervisionados.

O Estágio Supervisionado na IES-A começa a partir do quarto semestre, ou seja, a partir da segunda metade do curso, com atividades não presenciais. Tem por objetivo:

constituir o elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso. Nesse sentido, deve proporcionar, ao futuro profissional, a vivência de situações, em que utilizará os conhecimentos adquiridos, durante o curso de graduação, reorganizando, integrando e aplicando o saber já acumulado com vistas a um melhor desempenho profissional. (idem, p. 66)

De acordo com o projeto, o Estágio Supervisionado deve ser desenvolvido em escolas públicas ou particulares de Ensino Fundamental II e/ou Médio e inclui atividades de observação, participação e regência de classes, com ênfase nas ações relativas ao planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico, bem como na análise das diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família.

As atividades desenvolvidas devem ser registradas em fichas de controle e relatório de estágio para fins de comprovação da realização de estágio e avaliação final do aluno.

A carga horária das atividades de Estágio Supervisionado, conforme o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da IES-A, está distribuída da seguinte forma: 100 h.a a ser desenvolvida no quarto semestre do curso, 150 h.a no quinto semestre e 150 h.a no sexto e último semestre.

Quanto às atribuições do professor orientador, o mesmo deverá conduzir o aluno em relação: ao que é importante observar, reflexivamente, na instituição onde o aluno realiza o estágio; a como participar das atividades nessa instituição; à sua postura ética durante o seu estágio, na instituição; a como elaborar o relatório das atividades do estágio realizado e das demais atividades desenvolvidas sob o acompanhamento da faculdade.

### 5.1.2 O Projeto Pedagógico e o Estágio Supervisionado da IES-B

A parte introdutória do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da IES-B traz a questão do desenvolvimento das competências como elemento orientador da formulação do currículo e do projeto pedagógico do curso.

Quanto aos objetivos, o projeto em questão se expressa do seguinte modo:

O objetivo principal do curso de Licenciatura em Matemática é fornecer as condições necessárias para que o discente desenvolva competências, habilidades, atitudes e valores lastreados em um sólido conhecimento dos diversos conteúdos curriculares característicos da Matemática, mas também quanto à metodologia didática. (PROJETO PEDAGÓGICO IES-B, 2007, p. 6)

Nesse sentido, o projeto apóia-se na idéia de que os alunos devem, para além de dominar conteúdos, compreender que estes conteúdos são o fruto de um processo de investigação humana. Isso significa que trabalhar esse conhecimento no processo formativo dos alunos requer a mediação entre os significados, o saber no mundo contemporâneo, bem como aqueles dos contextos nos quais foram construídos. “Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, assim instrumentalizando os alunos no próprio processo de pesquisa” (idem, p. 6).

Visando garantir essa formação, a estrutura curricular do curso foi desenvolvida de modo a incorporar no conjunto de suas disciplinas a Prática de Ensino e a orientação para Estágios ao longo do curso, tendo a relação da teoria com a prática como peça-chave em todos os componentes curriculares.

Com relação ao desenvolvimento das competências e habilidades do licenciando, conforme previstas nas diretrizes curriculares para o curso de Licenciatura Plena em Matemática, descritas no Parecer CNE/CP 1302/2001, alguns procedimentos são adotados pela direção do curso, em conjunto com a direção geral e com os docentes, visando garantir essa demanda. Dentre os procedimentos adotados podemos citar:

- propiciar aos alunos de licenciatura uma formação matemática e pedagógica que permita aos mesmos atuarem de forma competente nas suas práticas docentes;
- despertar o espírito de iniciativa científica, através do desenvolvimento de habilidades inerentes a um pesquisador;
- utilizar novas ferramentas como auxiliares na construção do saber, tais como: computadores, softwares específicos e recursos audiovisuais;
- garantir uma formação que possibilite ao aluno vivenciar a realidade do ensino básico, seja através do estágio supervisionado e das práticas, ou através de encontros com pesquisadores na área de educação matemática. (idem, p. 8-9)

No tocante às características esperadas dos formandos, as mesmas são descritas procurando atender às exigências gerais para o egresso apontado no Parecer CNE/CP nº 1302/2001. De uma maneira geral, deseja-se formar:

profissionais competentes e capazes de serem autônomos, responsáveis, solidários, criativos e inovadores seguindo princípios éticos, respeitar as diferenças culturais, respeitar o bem comum, observar seus direitos e deveres pessoais e profissionais, exercer ativamente seu papel de cidadão. (idem, p. 14)

O curso de Licenciatura em Matemática da IES-B tem duração de três anos, estruturado em seis semestres letivos, com carga horária total de 3360 horas-aula divididas em: 2160 h.a de Conteúdos Curriculares Científicos/Culturais; 200 h.a de Atividades Acadêmico/Científico/Culturais; 480 h.a de Prática como Componente Curricular e 480 h.a de Estágio Curricular Supervisionado.

O conjunto de disciplinas é subdividido em “blocos que conversam entre si, mas que têm funções bastante específicas” (idem, p. 17). Vejamos:

- Disciplinas relativas às linguagens e comunicações: Português; Introdução à Informática Básica; Libras: Linguagem dos Sinais.
- Disciplinas específicas do conhecimento matemático: Introdução à Matemática Superior; Cálculo Diferencial e Integral I, II, III e IV;

Análise real; Complementos de Matemática I e II; Geometria Analítica I e II; Álgebra Linear; Teoria dos Números; Fundamentos de Aritmética; Estruturas Algébricas; Geometria Plana; Geometria Espacial.

- Disciplinas que relacionam a Matemática com suas aplicações a outras áreas do conhecimento e a sua prática pedagógica: Física Geral e Experimental I, II e III; Métodos Computacionais; Matemática Financeira; Probabilidade e Estatística; História da Matemática; Informática Aplicada à Educação; Resolução de Problemas;
- Disciplinas específicas da formação pedagógica: Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; Didática – teoria pedagógica; Política Educacional e Organização da Educação Básica.

A parte prática do curso de Licenciatura em Matemática da IES-B que compõe a matriz curricular perfaz um total de 1000 horas, distribuídas da seguinte forma: 400 horas – Prática como componente curricular, 400 horas – Estágio Curricular Supervisionado e outras 200 horas para Atividades Acadêmico/ Científico/ Culturais.

De acordo com o projeto, as disciplinas como Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado são essenciais na formação do futuro docente, e visam:

- desenvolver o espírito crítico e criativo, objetivando uma prática pedagógica coerente com as condições sociais e individuais do aluno e da escola.
- exercitar a prática pedagógica com diferentes procedimentos e recursos de ensino compreendendo seus respectivos alcances e finalidades, assim como, oportunizar aos discentes o desenvolvimento de suas potencialidades a fim de que possam aplicar os conhecimentos do curso em tarefas teóricas e práticas. (idem, p. 19)

Nesse sentido, a proposta do Estágio Supervisionado busca a articulação entre a teoria e a prática, dando prioridade ao processo de reflexão

e ação contínua de modo a construir o conhecimento e efetivar a práxis pedagógica. No que concerne aos objetivos, o projeto expõe os seguintes:

- Proporcionar ao aluno a oportunidade de entrar em contato direto com a realidade de trabalho para a qual está sendo formado, analisando, discutindo e comparando com a teoria apresentada no curso de graduação, de maneira que ele adquira os conhecimentos e habilidades da área que irá atuar.
- Constituir-se em elo de integração das diversas disciplinas em suas diferentes áreas – interdisciplinaridade.
- Contribuir para a formação de profissionais competentes e comprometidos com a realidade sócio-econômica e cultural do país. (idem, p. 21)

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da IES-B prevê três disciplinas de Estágio Supervisionado, são elas: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III. Todas apresentam a mesma ementa e os mesmos objetivos, quais sejam:

Da ementa:

participação do discente no cotidiano da escola básica – nível fundamental ou médio, por meio de observação de aulas de outros docentes ou de regência do próprio discente. Elaboração e aplicação de projetos de estágio. Análise de práticas diferentes. (idem, p. 80)

Dos objetivos gerais: “Aguçar o espírito crítico do futuro professor. Reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Intervenção nas instituições educacionais por meio de projetos.” (idem, p. 80)

Dos objetivos específicos:

Desenvolver as competências necessárias para o domínio da regência da sala de aula. Ter oportunidade de entrar em contato com a realidade do ensino, pela observação, participação da ação pedagógica, em escolas de educação básica. (idem, p. 80)

O Estágio Supervisionado na IES-B começa no quarto semestre, ou seja, a partir da segunda metade do curso, com 80 h.a nas escolas do ensino básico e mais 40 h.a na disciplina Estágio Supervisionado I. No quinto

semestre do curso o aluno deverá cumprir mais 140 h.a nas escolas básicas e 40 h.a na disciplina Estágio Supervisionado II. Finalmente, no sexto semestre do curso, o aluno deverá cumprir outras 140 h.a nas escolas básicas e mais 40 h.a na disciplina Estágio Supervisionado III.

Os alunos são orientados a realizar estágio em escolas públicas e/ou particulares e em todas as séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, os mesmos deverão desenvolver atividades de observação, participação e regência. Todas as atividades realizadas durante o estágio supervisionado deverão ser descritas em relatórios finais de estágio e entregues juntamente com as fichas de controle no Núcleo de Estágios da instituição para efeito de avaliação.

No Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da IES-B são descritas as atribuições do Supervisor de Estágios. Vejamos algumas dessas atribuições:

- Entrar em contato com instituições, visando a aceitação destas para o desenvolvimento das atividades de estágio;
- Encaminhar os alunos aos locais de estágio com os ofícios de encaminhamentos ou cartas de apresentação, constando da assinatura do supervisor;
- Acompanhar os alunos, quando necessário, aos locais de estágio;
- Planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos de intervenção na realidade, que envolvam os alunos estagiários;
- Planejar o estágio, junto com os professores responsáveis por outras disciplinas, obedecendo ao princípio da interdisciplinaridade dos conteúdos;
- Ministras aulas relacionadas aos conteúdos da disciplina Estágio Supervisionado, bem como avaliar o aproveitamento dos alunos nela;
- Receber em tempo hábil, fichas e relatórios relativos aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos para a devida avaliação. (idem, p. 22-23)

### 5.1.3 Considerações

Os dados coletados contêm indicadores de que existe uma forte preocupação por parte das IES em adequar seu projeto pedagógico às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores. Constatamos que os dois cursos investigados apresentam carga horária compatível com a prevista legalmente para as atividades de Estágio Supervisionado e dão início a essas atividades a partir da segunda metade do curso estando, nesses dois pontos, de acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002.

Analisando o Projeto Pedagógico dos cursos foi possível identificar uma evolução nas propostas de reestruturação do Estágio Supervisionado, posto que trazem uma clara preocupação em promover ações que possam atender à superação da dicotomia teoria e prática visando a construção do conhecimento e a efetivação da práxis pedagógica.

Percebemos no projeto da IES-B a preocupação dessa instituição com a formação de professores, comprovada pela criação de disciplinas específicas de Estágio Supervisionado para o curso de licenciatura. Favorecendo, desse modo, uma maior assistência ao aluno em sua prática de estágios, além de possibilitar a discussão e reflexão sobre as questões referentes ao processo ensino – aprendizagem na Educação Básica e análise crítica de propostas de trabalho e ações práticas a serem desenvolvidas nesta realidade.

Apesar dos projetos analisados indicarem que vão na direção teórica utilizada pelas Diretrizes Curriculares quando propõem, no Estágio Supervisionado, aproximar a formação inicial da realidade escolar, os mesmos não trazem muito esclarecimento com relação à articulação entre as unidades de ensino da educação básica e a universidade. Cabe aqui citar o Parecer CNE/CP 09/2001 em seu Artigo 13:

Parágrafo 3º. – O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser o início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Também observamos que o projeto da IES-A não menciona o momento em que são criadas as condições que possibilitem o envolvimento dos estagiários em práticas reflexivas. Uma vez que, analisando o ementário das disciplinas do curso supracitado, verificamos que não há uma disciplina específica que trata dos aspectos peculiares do Estágio Supervisionado.

Outro ponto que não fica muito claro diz respeito ao modo como é feito o acompanhamento dos estagiários nas escolas campo de estágio. Os dois projetos investigados não expressam objetivamente esse aspecto quando expõem as atribuições do orientador de estágio. Nesse sentido, as entrevistas contribuíram para melhor compreensão dos aspectos pouco esclarecidos nos projetos.

Cabe aqui salientar que os demais itens dos Projetos Pedagógicos não foram considerados por não apresentarem informações relevantes para o presente estudo.

## **5.2 DAS ENTREVISTAS**

Neste item apresentamos e discutimos as informações obtidas junto aos nossos entrevistados. Analisamos os dados procurando, nas falas dos coordenadores e dos professores, indícios que nos possibilitem traçar um panorama sobre o tema em questão. Para tanto, dividimos a apresentação e discussão em três blocos: 1) aspectos gerais dos cursos; 2) impactos causados pelas novas demandas da legislação; 3) estrutura e funcionamento dos estágios.

### **5.2.1 Aspectos gerais dos cursos**

No que tange às atribuições dos coordenadores de curso das instituições de ensino superior investigadas, percebemos que cabe a eles resolver, além de questões de ordem burocrática, diversos problemas relacionados às relações professor-aluno:

Como coordenador tenho funções diversas, eu contrato professores, organizo horário de aula, se algum professor chega atrasado tenho que contornar a situação, quando o aluno precisa conversar tenho que disponibilizar um horário para ele, e todos os problemas que eventualmente possam acontecer. (C1)

Na coordenação temos dois tipos de trabalho que chamo de burocrático, papel no qual verifico, por exemplo, dispensa dos alunos que vêm transferidos de outra Instituição, autorizações para professores utilizarem alguns tipos de aparelhos em sala, etc. Parte no qual temos mais contato com alunos dando orientações gerais – oriento os alunos em relação às disciplinas, orientação em relação aos estágios. Quanto ao professor oriento em relação às atividades e quando há problemas em sala faço a intervenção. (C2)

Também encontramos relatos indicando que os coordenadores participam do processo de reformulação dos cursos, uma vez que os mesmos são os responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico:

É responsabilidade do coordenador o projeto pedagógico, a única coisa que os professores participam é com a elaboração das ementas quando é feita alguma alteração na matriz curricular, como aconteceu em dezembro de 2006, o professor responsável pela disciplina é quem altera o que for necessário e me passa para que eu possa alterar o projeto pedagógico. (C1)

[...] já outro tipo de trabalho, o mais pedagógico, organizo os projetos pedagógicos, revisão das ementas, atualização de todas elas, revisão bibliográfica de acordo com a legislação para poder manter atualizado. (C2)

Estes relatos, por sua vez, mostram a falta de integração entre todos os professores formadores no que tange à elaboração do projeto pedagógico do curso, tal fato pode comprometer a operacionalização das propostas, visto que “um dos aspectos fundamentais na implementação de um projeto pedagógico é o engajamento de todos os envolvidos no seu processo de construção.” (SBEM, 2003, p. 26)

Foi possível constatar na composição do quadro docente dos cursos de Licenciatura em Matemática, a presença de profissionais com formação acadêmica bastante variada.

Tem professores com formações diversas, ainda não é possível ter todo o quadro com formação específica em Educação Matemática, isso pode ser uma tendência para o futuro. Procuro, pelo menos, na área pedagógica adequar o professor com formação específica. (C1)

É bastante heterogêneo aqui nesse curso, temos professores que fizeram mestrado em Educação Matemática, inclusive na PUC, tem duas professoras, e tem eu também. A maioria fez Licenciatura e Bacharelado em Matemática mesmo, uma fez mestrado em Matemática Pura e outros, têm assim, mestre em Física, em Engenharia, Informática e tenho vários professores com curso de especialização em Matemática. (C2)

Percebemos nos relatos certa preocupação com relação a este aspecto. Os depoimentos acenam para uma possível mudança quanto ao perfil profissional dos docentes que atuam nesses cursos, esta preocupação se faz necessária, uma vez que “repensar os Cursos de Licenciatura significa repensar também, de forma articulada, o perfil do formador de professores. É importante que haja coerência entre o perfil do professor, o perfil do curso e o do profissional que se quer formar.” (SBEM, 2003, p. 25-26)

Embora não haja a participação de todos na elaboração das propostas, as discussões quanto às mudanças na legislação, conforme os depoimentos abaixo, parecem ocupar um espaço no âmbito do grupo, e este, apesar de heterogêneo, apresenta-se entrosado.

Eu acho que há um entrosamento pelo seguinte, os professores que estão trabalhando mais no curso de Licenciatura eles têm bastante experiência na Licenciatura, então eles já se deram conta que precisa mesmo realmente discutir isso, já se deram conta que é uma legislação nova e que é até um projeto pedagógico baseado numa construção pedagógica diferente. Os professores que tenho aqui eles colaboram bastante com o curso, eles têm um nível mais de querer saber, discutir mais. (C2)

[...] desde a resolução 2 que saiu em 2002 e implantamos em 2003 aqui, nós sempre buscamos discutir principalmente a grade da faculdade. (P2)

No âmbito dos fatores apresentados como problemas, diversos foram os aspectos alegados pelos coordenadores e professores entrevistados. O mais recorrente deles é a distribuição da carga horária das disciplinas, o

calendário reduzido, bem como a estrutura semestral do curso. Para eles, tais fatores têm dificultado uma formação desejável para os futuros professores.

Então o que nós temos aqui, um curso de 3 anos, semestral, ou seja, os alunos pagam 12 e levam 6, por que um curso semestral, realmente, verdadeiramente, você dá 3 meses de aula no primeiro semestre, ai eles entram em prova, exame, sub, 2ª época, tudo o que eles têm direito e mais um pouco, ai eles voltam em agosto com clima de inicio de ano, né? para tudo começar outra vez, com alguns novos professores e novas disciplinas e tal, de novo você perde um mês de aula. (P 1)

Outro aspecto que dificulta mais ainda a eficaz formação dos docentes, segundo nossos interlocutores, diz respeito ao perfil dos alunos que ingressam. Eles relatam que os alunos chegam à graduação com um déficit muito grande em termos de conhecimentos, com dificuldade na escrita, falta de interesse pela leitura, além do pouco tempo que dispõem para se dedicarem ao estudo. Alguns dos entrevistados chegam a mencionar até mesmo a questão da bagagem cultural do aluno.

Bom o aluno daqui é um aluno que tem muito pouco em termos de conhecimento específico da Matemática, muito pouco em termos de cultura de uma forma geral, não sabe escrever direito, não sabe se comunicar direito, tem assim, muitos problemas de conhecimentos específicos, de aprendizagem e muito pouco tempo para estudar, então isso daí acaba impossibilitando que ele se desenvolva e torne realmente um professor nesse período de três anos. Ele acaba tendo uma visão do que é ser um professor de matemática, e ele sai daqui com essa visão. (C 1)

Uma característica deles é que eles não gostam de ler, então aqui é um sufoco para fazer esses caras lerem. (P1)

Eles não têm senso crítico, eles vêm sem saber nada, praticamente nada, sobre conteúdo que deveriam saber para entrar na universidade, tem suas exceções é claro, e eles não admitem que não sabem [...] o que atrapalha também é a linguagem, eles não têm noção da língua materna. (P 3)

A nossa clientela é de uma pobreza cultural enorme, nós temos gente muito boa, gente muito interessada, mais culturalmente pobre, com uma formação precária quando eles estão chegando agora, ou são pessoas que pararam de estudar a muito tempo, fizeram supletivo [...] então nós temos uma variedade de situações enorme, então a gente enfrenta alunos com rombo de conhecimento enorme, com total dificuldade de leitura. (P 1)

Essas afirmações nos remetem a questionar se esses profissionais não estão começando a perder a riqueza da análise crítica da concepção que se tem da realidade social e cultural, por estarem quase que vivendo um consenso, um conformismo, ouvindo o próprio eco de suas discussões. Brandão (2002), ao refletir sobre a relação entre o homem e a cultura, nos ensina que:

O homem – sujeito que produz a cultura – define-se mais por significá-la como um ato consciente de afirmação de si mesmo, senhor do seu trabalho e do mundo que transforma, do que por simplesmente fazê-la de modo material. Antes de ser machado o objeto é seu símbolo, logo, a relação simbólica entre ele e o homem, entre o homem e seus símbolos. É isto o que torna o homem um “ser histórico”, um ser que não está na história, mas que a constrói como produto de um trabalho e dos significados que atribui ao fazê-lo: ao mundo, à sua ação e a si mesmo, visto no espelho de sua prática. (p. 39)

Portanto, para um olhar cultural é imprescindível considerar as diversas facetas da cultura social e econômica possíveis de serem analisadas no meio onde os sujeitos estão inseridos. Para, a partir de então, descrever os fenômenos observados e apreender as múltiplas possibilidades de uma leitura cultural desses fenômenos.

Sendo assim, faz-se necessário reconhecer o papel da diversidade cultural de cada grupo na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Ponte (2000) ao discutir a formação docente na ótica dos processos de aprender a ensinar orienta para o fato de que os formadores devem saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos candidatos a professor, para poderem desenvolver suas aprendizagens.

Neste ponto, Arroyo (2000, p. 215) nos ensina que:

Todo o conhecimento humano, poderá e deverá ser útil, imprescindível. Poderá desenvolver a consciência crítica e a lógica, o raciocínio a sensibilidade, a memória e a emoção, a estética ou a ética. Dependerá do nosso trato pedagógico. Esta arte de explorar as potencialidades pedagógicas de todo conhecimento, sentimento ou emoção é o que nos diferencia de outros profissionais.

Nossos entrevistados citaram também como obstáculo, o motivo pelo qual o alunado de hoje procura fazer um curso de licenciatura. Os relatos indicam que muitos alunos não têm pretensão de seguir carreira docente, e que a escolha pelo curso se justifica por ser barato, de modo que possibilita ao aluno a obtenção de diploma universitário, seja para atender as exigências do mercado de trabalho, seja para proporcionar-lhe ascensão social.

Uma possibilidade de emprego, muitas vezes não é o desejo maior nada disso, mas não tem condições de fazer uma outra faculdade, o curso de Licenciatura é um curso barato, então acaba fazendo por conta disto, é um curso rápido, dá emprego porque queira ou não ele tem garantia de emprego, então acaba vindo por essas questões. (C1)

Muitas vezes eles chegam assim por causa do preço até. Ah! eu queria fazer um bacharelado mas licenciatura estava mais barato então é o que dá pra pagar mas eu quero continuar trabalhando numa indústria, num escritório, então a maior parte dos alunos não tem essa visão de querer ser professor. (C2)

Algo que me desestruturou logo que eu cheguei aqui, quando perguntei a eles porque queriam ser professor, eles queriam ser professores para melhorar de vida, quer dizer o patamar de ganho deles é muito baixo. É um salto, na economia deles, em termos de salário, que para eles é significativo. Então é uma coisa assim, matemática tem bastante aula, é mais garantia de dar aula e para pegar aula. (P1)

Existem muitas indústrias que estão exigindo um diploma de curso superior, não importa qual, então eles vêm para isto também. Tem muitos alunos que estão terminando e já até terminaram o curso que eles falam que não tem condições nenhuma de enfrentar uma sala de aula e que eles estão aqui simplesmente porque a empresa está exigindo um diploma de curso superior. (P3)

No momento atual, o acesso à escolarização formal, torna-se elemento imprescindível na conquista de uma cidadania plena. Entretanto, os cursos de Licenciatura em Matemática possuem o objetivo de formar professores para atuarem na Educação Básica, para promoverem uma educação que seja instrumento de libertação, de resgate da dignidade humana, de busca por melhores condições de vida, conforme argumenta Brandão (2002). No entanto, percebemos um conflito entre os objetivos de um curso de formação de professores e os objetivos da lógica capitalista, que volta-se somente para a

formação de sujeitos para o mercado de trabalho, visando apenas a sobrevivência na sociedade capitalista, sem levar em conta as dimensões humana e social que também constituem o desenvolvimento do sujeito enquanto ser humano.

Notamos relatos que demonstram a existência de uma crescente preocupação por parte dos professores de Matemática com relação aos saberes e a formação pedagógica dos futuros professores.

Não tem que saber só Prática ou tem que saber só conteúdo da Educação, não, ele tem que ter um sólido conhecimento de Matemática, ele tem que estar atualizado com as teorias da Educação Matemática, tem que estar sintonizado com as metodologias de ensino, tem que participar de congressos na área de Educação Matemática. (C1)

Eu acho que no curso de Licenciatura o professor de Matemática não pode saber só Matemática, ele também tem que saber os conteúdos pedagógicos. E também tem que ter um espaço no curso para refletir a respeito disso, porque assim, aquele professor que só quer saber do conteúdo matemático ele não é um professor completo, não é um professor, é um “dador” de aula. (C2)

Esses relatos nos remetem ao pensamento de Tardif (2002), que entende que o saber profissional é resultante da combinação do saber disciplinar, do curricular, do experiencial, da tradição pedagógica e da ciência da educação. Isso significa que o professor, em sua ação docente, necessita recorrer ao conhecimento da área na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana.

Portanto, de uma maneira geral, podemos destacar como aspectos relevantes observados, a falta de envolvimento de todos os professores formadores no que tange à elaboração do projeto pedagógico dos cursos investigados, o que possivelmente compromete a operacionalização das propostas. Outro fato que chama atenção é a opinião unânime dos entrevistados quanto ao motivo pelo qual os alunos ingressam em seus cursos: apenas obter o diploma de nível superior sem ter a menor intenção de exercer a docência.

## 5.2.2 Impactos causados pelas novas demandas da legislação

Percebemos que as orientações contidas na Resolução nº CNE/CP 1/2002 ainda se encontram em fase de implementação nas IES investigadas, embora conste no Parecer nº CNE/CP 4/2004 o adiamento do prazo legal, que era 4 de março de 2004, para 15 de outubro de 2005.

Nós temos duas grades funcionando, uma que foi colocada em 2004 e outra em 2007 [...] está acontecendo a partir desse semestre, é o primeiro semestre que vai ter essa disciplina (Estágio Supervisionado). (C2)

Então a discussão sempre é feita normalmente no começo do semestre, a gente senta, discute um pouquinho, o que é que a grade traz de novo, é inevitável porque todo semestre ela está vindo com algumas modificações [...]do quarto semestre do ano passado para este semestre mudaram as regras (do estágio). (P2)

Em alguns depoimentos apareceram indícios de que a legislação está muito longe da realidade praticada, este fato é claramente verificado na afirmação do coordenador da IES-A quando questionado acerca das recomendações das Diretrizes quanto à prática permeando todas as disciplinas do curso:

Eu acredito que todos os momentos da disciplina tem que estar relacionado com a prática, é isso que eu acho que não está bom no curso [...] o que acontece, vamos supor, a disciplina que tem 60 horas ela deveria ter 60 horas mais 10 horas de prática, mas não tem, são só as 60 horas da disciplina. (C1)

No que diz respeito ao Estágio Supervisionado, esse coordenador, entretanto, parece pouco abalado com as orientações propostas pela lei:

De acordo com que as diretrizes recomendam são 400 horas obrigatoriamente distribuídas a partir da segunda metade do curso, então o que nós fizemos: pegamos 150, 150 e 100 horas. O estágio fica aquilo que sempre foi na vida não temos o professor específico para orientar o estágio e dar conta disto. (C1)

Já o professor P3 quando questionado sobre as mudanças ocorridas no estágio quanto à alteração da carga horária, em sua resposta, o mesmo demonstrou possuir pouco conhecimento sobre o assunto:

São 80 horas mais essas 20 em cada semestre, depois 100 e 100 ao todo 300 horas, acho eu [...] Deixe eu ver aqui... (olhando a ementa) se alguma coisa mudou eu não estou sabendo porque nesse semestre vai ser 80 horas na escola e 20 aqui com a professora. Ah é! são 400: 100, 150 e 150, 400. Eram 300 aí acrescentaram mais 100 horas. Então eram 300 aí passou para 400.

Esse fato nos leva a inferir que no caso desse formador, a desinformação é consequência da pouca vivência departamental e o escasso diálogo com os colegas, tal isolamento reflete na formação dos futuros professores.

Também percebemos que existem questionamentos por parte dos professores acerca do número de horas atribuídas às atividades ligadas à prática na matriz curricular do curso. Eles alegam que destinar 400 horas de Prática como componente curricular e mais 400 horas de Estágio Supervisionado é um exagero. Diferentemente de seus coordenadores, os professores entendem que é necessário haver mais tempo para as disciplinas de conhecimento específico. Segundo o coordenador da IES-B:

Eles questionam bastante como, por exemplo, em relação à prática de ensino. A prática de ensino está em vigência legal, tem que ter 400 horas para prática de ensino e tem a disciplina prática de ensino no curso. Muitos professores, como isso é novidade, mais ou menos não tem tanta novidade assim. No tempo que os professores eram formados não tinha isto, muitos professores questionam porque tanta prática de ensino e tão pouca Álgebra Linear. Por exemplo, para um curso de Matemática deveria ter mais Álgebra. Explico que precisa ter, pois temos que cumprir a legislação, e depois a licenciatura não é feita só de matemática, o futuro professor tem que ter uma formação pedagógica mais sólida. (C2)

A afirmação acima nos leva a questionar sobre a formação ou até mesmo a informação por parte desses profissionais quanto ao valor da vivência escolar na formação dos futuros docentes, bem como a importância de se

discutir os conteúdos trabalhados nesse nível de ensino, de modo a permitir aos seus alunos uma melhor preparação quando começarem a lecionar.

Ponte (2000) destaca ainda que ensinar a ser professor implica, para além dos aspectos da aprendizagem das matérias disciplinares, a aprendizagem dos aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço educativo escolar e na profissão docente.

Tardif (2002) quando discute a relação entre os saberes profissionais dos docentes e os conhecimentos universitários chama a atenção para o fato de ser inaceitável querer estudar esses saberes, sem, no entanto, associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor. Nessa mesma perspectiva, Lüdke (1997, p. 143) acrescenta que “deve-se partir do conteúdo específico para se trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele”.

É necessário, portanto, entender que a ampliação no número de horas atribuídas à prática e a distinção curricular recomendada visam adequar o conteúdo específico à principal finalidade de um curso de licenciatura que é preparar o aluno para a docência. Isso porque, segundo Zeichner (2000), mais disciplinas de conteúdo específico não implica necessariamente uma melhor compreensão dos conceitos trabalhados pelos professores na escola básica, muito menos o conhecimento pedagógico e prático mobilizados por eles para possibilitar ao aluno a compreensão dos conhecimentos específicos.

Nossos entrevistados demonstram-se preocupados quanto à duração dos cursos de licenciatura. Para eles, é um grande desafio cumprir com o objetivo de formar professores competentes dentro de um prazo tão reduzido.

É um desafio que você não sabe como fazer, como lidar com esse desafio então o que você pode fazer em três anos, se o governo não quer que seja feito nada, porque o governo coloca os cursos de engenharia em cinco anos? (C1)

Entendemos que 3 anos para uma licenciatura é insuficiente, se dependesse de nós seria de 4 anos pelo menos, mas aí já é uma coisa que se nós mudarmos e os outros não, ficamos de sala vazia. (P2)

As interpretações feitas pelos formadores entrevistados quanto a nova concepção de Prática como componente curricular, que vem sendo salientada pela nova legislação, apresentam características distintas. O coordenador da IES-A entende que a prática deve ser trabalhada no interior de todas as disciplinas da grade, bem como nas disciplinas criadas especificamente para discutir a prática. Já o coordenador da IES-B compreende que a prática deve ser trabalhada apenas em uma disciplina específica da matriz curricular.

Temos dois espaços: um espaço que é com o professor de prática e outro espaço que é no interior de cada disciplina. Tanto num espaço como no outro acreditamos que ainda não está assim em nível bom, ainda está deixando a desejar. Primeiro pela falta de experiências dos professores em lidar com esta nova situação que é a Prática e também a falta de discussões do que é esta Prática no Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Matemática. (C1)

Eu imagino o seguinte, que o professor na aula (de Prática) ele deve discutir como ensinar a matemática na escola básica, pedir seminários eu acho que é mais esse tipo de atividade, na metodologia da aula e nos estágios, como tem um orientador, a gente pede que o professor discuta com aluno como fazer um projeto de estágio, o que o aluno pode ou não pode fazer na escola. Então, o professor já pega a ementa com essa articulação, eu não interfiro muito na aula do professor. Então, para falar a verdade, eu não sei se o professor está seguindo exatamente aquilo que está na ementa, porque cada sala tem um andamento, então assim, pelas conversas mais informais, eles estão seguindo, estão fazendo o que está previsto realmente, mas a gente não tem aquele acompanhamento mais de perto. [...] Não tem (articulação com as outras disciplinas do curso). Isto é um defeito eu reconheço, mas não tem. (C2)

No caso das 400 horas de Estágio Supervisionado encontramos reclamações quanto à dificuldade em fazer com que os alunos cumpram essa carga horária nas escolas do ensino básico. Isso muito se deve, conforme nossos entrevistados, devido à falta de tempo dos alunos, uma vez que os mesmo trabalham durante o dia e estudam à noite.

O que às vezes eu ainda fico frustrado é que deveria ter um dia de aula que ele (o aluno) pudesse ficar livre para poder fazer esse estágio porque se o cara trabalha o que é que ele faz? Tem aluno aqui que fala assim: eu abri mão. O que é uma pena. Na verdade se tivesse um momento, por exemplo, um dia na semana que ele pudesse fazer essa aula, mas como é que ele poderia fazer se ele tem que cumprir a grade? (P2)

Eles têm que fazer (o estágio) pela tarde ou pela manhã. Às vezes quando eles estão trabalhando, tiram férias para ficar um mês fazendo o estágio. (P4)

Arroyo (1990) citado por Lüdke (1997), ao discutir as relações entre trabalho e educação analisa essa questão na perspectiva do aluno trabalhador. Ele destaca que existem faculdades e universidades privadas em que a maioria dos alunos está matriculada em cursos noturnos, e, por esse motivo essa questão não pode ser ignorada, muito menos equacionada nos mesmos moldes dos cursos diurnos. O autor ainda observa que a forte presença do aluno trabalhador no ensino superior demonstra a injustiça de uma diversidade submetida aos padrões típicos do sistema escolar. Se desejamos realmente assegurar a esse aluno o direito ao ensino de qualidade, é necessário, segundo o autor, considerar as especificidades da educação escolar do trabalhador, voltando-se para a pluralidade institucional, revendo os vínculos históricos entre tempo de trabalho e tempo de estudo, a fim de atender melhor as necessidades desse aluno. “Não seria o normal que a estrutura de ensino fosse repensada a serviço do trabalhador?” (p. 162)

Percebemos que embora o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da IES-B traga em seu objetivo a concepção de competência e habilidade, atendendo ao que está previsto na legislação vigente, as discussões acerca desse assunto parecem ser pouco exploradas.

Eu nunca tentei conversar em relação a isto (as competências e habilidades), mas acho que vai ser um pouco difícil, a não ser com professores da Educação Matemática mesmo. Porque, por exemplo, os formados em Física são mais bacharéis em Física, os da Informática a mesma coisa. Ao todo em Educação Matemática mesmo só sou eu e mais outras duas professoras que temos mais disponibilidade para discutir sobre isso. (C2)

Observamos, no depoimento acima, uma grande contradição com o que foi exposto anteriormente por esse coordenador, uma vez que o mesmo afirmou que o grupo de professores desse curso, mesmo sendo heterogêneo, não apresentava dificuldade com relação ao entrosamento. No entanto, percebemos nessa fala que essa heterogeneidade apresenta-se, muitas vezes, como um obstáculo para que esses formadores vivenciem a troca de idéias sobre as questões referentes ao curso.

De maneira geral podemos destacar, então, como principais impactos causados pelas inovações trazidas pela lei: a dificuldade em adaptar os cursos dentro do prazo legal estipulado; incompatibilidade entre o currículo prescrito e o realizado; a crítica acentuada às 800 horas de prática; a existência de certa confusão relativa ao que se entende por prática, gerando interpretações distintas da lei e que acaba dificultando as ações conjuntas necessárias; e por fim, a preocupação com o tempo de duração do curso, visto que, para nossos interlocutores, contemplar adequadamente a formação específica e prática exigiria um curso mais longo.

### **5.2.3 Estrutura e funcionamento dos estágios**

No atual contexto da formação de professores, o Estágio Supervisionado é caracterizado por seu caráter processual, integrador e interventivo. Nesse quadro de mudanças, buscamos, por meio das informações obtidas junto aos formadores entrevistados, compreender o desenho atual do Estágio Supervisionado nas IES investigadas.

A característica estrutural das propostas de estágio das duas instituições aproxima-se e distancia-se em alguns aspectos. Semelhança obrigatória é a falta de desenvolvimento de um trabalho realizado sob a forma de parceria colaborativa entre as IES e as escolas de educação básica. Muito embora os orientadores de estágio busquem fazer algum tipo de articulação com os professores da escola básica.

O relato da professora P1 indica uma iniciativa interessante no sentido de promover diálogos entre essas instâncias formadoras.

Eu estava comentando com ela da minha intenção, da gente mandar uma cartinha para o professor [...] e que ele poderia dizer que assunto ele gostaria que o aluno desenvolvesse na aula dele, então o aluno traria para cá, elaboraria, eu faria revisão, discussão com ele para aplicar, e então o professor daria um retorno deste trabalho. (P1)

A esse respeito, trazemos as contribuições de Cardozo (2003) que buscou investigar as repercussões da escola na universidade via um projeto de parceria para a formação de professores. Nesse estudo, a autora destaca que estágios mais duradouros e participativos, onde os estagiários participem não apenas como expectadores, possibilitam que estes, por meio da interação com professores experientes, tenham melhores possibilidades de desenvolverem uma aprendizagem profissional. No entanto, para que isso ocorra, a autora defende que é imprescindível haver um elo entre universidade e escola, bem como uma preparação formal, quer dos professores da escola, que precisam ser reconhecidos como co-formadores nesse processo, quer dos orientadores da universidade.

Tardif (2002) alerta sobre a importância e a necessidade de a universidade reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos dos professores que atuam efetivamente nas salas de aula da escola básica. Ele entende que para se reconstituir fundamentos epistemológicos da profissão exigem-se a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino que esteja baseado no estudo de saberes profissionais dos professores, tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos da sua prática cotidiana. Para isso, segundo o autor, os pesquisadores universitários devem trabalhar nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, sendo estes não sujeitos ou objetos de pesquisa, mas colaboradores dos pesquisadores.

O desenvolvimento de projetos de Estágio Supervisionado focado na superação do trabalho hierarquizado e solitário entre os estagiários, professores formadores e professores da escola campo de estágio, caracterizado na formação colaborativa entre eles, pode contribuir para uma atitude questionadora e na construção de saberes, beneficiando todos os envolvidos. De fato, o projeto de estágio pautado em relações de co-

participação e parceria, num diálogo constante entre os sujeitos, tem como referência a escola nas suas potencialidades, possibilidades e limitações, além disso, ancora-se na troca de experiências num processo formativo que mobiliza saberes da teoria construindo novos saberes-fazer docentes.

A proposta de estágio da IES-B diferencia-se estruturalmente da IES-A, por apresentar uma disciplina específica para tratar das questões relativas ao trabalho desenvolvido pelos alunos durante a realização do estágio. Segundo nossos interlocutores, essa disciplina possibilita a integração entre teoria e prática, bem como um acompanhamento mais efetivo do aluno.

A idéia é fazer uma coisa bem atrelada, fazer um acompanhamento mais intensivo, porque só essa orientação que é dada na pré-aula ela não é suficiente [...] nessas disciplinas que estão começando a ter a partir do quarto semestre que é essa que se chama estágio mesmo, então a idéia é fazer essa articulação, verificar alguns aspectos da atividade pedagógica e analisar esses aspectos a partir do que ele vê aqui em Psicologia, Didática, Prática de ensino, então acho que tem essa intenção. (C2)

Por sua vez, a IES-A apesar de não incluir na matriz curricular uma disciplina específica de estágio, foi possível constatar nas falas dos nossos interlocutores que nas aulas de Prática IV, V e VI são feitas articulações com as atividades de estágio, bem como a integração das dimensões teórica e prática.

O estágio é dividido em três momentos, quarto, quinto e sexto semestre, segundo a legislação tem que ser concomitante às disciplinas de Prática IV, V e VI [...] Ele tem 50 horas efetivamente nas escolas, seja ela pública ou particular, que ele tem que ir lá de fato realizar, 30 horas de levantamento da dinâmica da escola e 40 horas de levantamento da comunidade, que seria o entorno, não presencial, e 30 horas ele tem de atividades em prática pedagógica, essas atividades são realizadas aqui. (P2)

A minha proposta é que eles se desenvolvam, então eu discuto os procedimentos de resolução de problemas, ou eu discuto a Teoria das Situações com eles, faço as discussões do que têm nos parâmetros, quais são as propostas presentes nos parâmetros e peço que eles estruturam as aulas a partir destas discussões, e que eles elaborem aulas para apresentar em sala de aula. (P1)

O caráter processual do Estágio Supervisionado, nas IES investigadas, efetiva-se na organização desse componente curricular que começa no quarto semestre e se estende até a conclusão do curso. O caráter integrador fica por conta da articulação durante as aulas, quer seja na disciplina de Estágio Supervisionado, quer seja na disciplina de Prática, a partir do que se vê nas demais disciplinas da grade curricular. Essa organização encontra, nos nossos interlocutores, uma boa receptividade, como revelam os depoimentos.

Agora eu estou acreditando um pouco mais no estágio com essas aulas, com a presença do aluno para discutir, para trabalhar, planejar, então antes era só orientação, ficava um pouco superficial, mas agora não, agora eu consigo...ele consegue trazer o problema, a gente discute esse problema, buscando uma nova maneira de planejamento, de discutir com o professor [...] nós estamos ali em sala de aula discutindo todas as questões, formando os professores no sentido de unir teoria e prática. (P4)

A visão que tenho hoje com o modelo que está aí, é que ele está muito melhor do que era antigamente [...] Então eu acho que foi uma evolução. (P2)

As IES investigadas apresentam propostas de estágio que buscam romper com o tradicional desenho introduzido nos cursos de formação de professores, na década de 30, ou seja, realizado mediante atividades baseadas no tripé: observação, participação e regência de aulas. A inovação fica por conta das atividades desenvolvidas sob forma de projetos, seminários, trabalhos em grupo e individuais, análise do livro didático, relatórios reflexivos e planos de ação, bem como o envolvimento do aluno em diversas dimensões da dinâmica escolar e da comunidade, como foi citado anteriormente. Tratam-se, a nosso ver, de propostas bastante interessantes e até mesmo exemplares na tentativa de adaptação à lei.

Dentro da disciplina Estágio a professora vai procurar pedir justamente que os alunos preparem aulas e vão aplicar dentro de seu estágio, ela pede que eles façam projetos que possam ser aplicados. (C2)

Aqui existe seminário, eles têm que apresentar seminários, os seminários são interativos, a gente vê a postura, corrigimos a fala [...] ele vai fazer (no relatório) um retrato de tudo que ele vivenciou, a reflexão sobre o que o estágio foi importante para

a vida acadêmica dele. Então, tem que ser uma coisa muito bem elaborada [...] eles têm que, de fato, em cima desses três relatórios, se posicionar. (P2)

[...] estudando algum plano de ação, trazendo a volta, trazendo o feedback para a sala de aula, discutindo [...] depende da necessidade de cada um que está fazendo estágio, da abertura da escola, aí você monta um plano de ação e leva para ser aprovado. (P4)

Esses depoimentos assinalam para um entendimento da concepção atual de estágio e mostram uma ruptura com a compreensão de prática como imitação de modelos ou instrumentalização técnica. Essa questão é abordada por Santos (1991) citada por Lüdke (1997), em um estudo que analisa as críticas feitas por Donald Schön sobre o emprego do modelo de racionalidade técnica na formação profissional. A autora enfatiza que as atividades de estágio não devem se limitar apenas na docência, podem voltar-se também para a realização de pesquisas, baseadas em observações, entrevistas, análise do material didático, dentre outros. Desta forma, segundo a autora, o professor em formação poderá conhecer melhor o seu futuro campo de trabalho ao mesmo tempo em que adquire experiência docente.

Nessa mesma ótica, Weber (1997) sugere para além das atividades de observação e regência de classes, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico, bem como o envolvimento do aluno nas questões referentes ao relacionamento entre escola e comunidade.

Percebemos que embora o Projeto Pedagógico das IES investigadas busquem atender, em alguns pontos, ao que está previsto na legislação vigente, a supervisão das atividades de estágio nas escolas de ensino básico ainda continua sendo o obstáculo a ser superado.

A gente não vai lá nas escolas, mas o aluno tem esse acompanhamento assim, as dúvidas que eles têm, os problemas que eles têm no estágio, ele vem falar com o professor orientador. (C2)

Eu acho que falta é a presença do próprio orientador na escola, estar ali acompanhando também, vendo, infelizmente não tem um orientador indo à escola conversando com a direção, eu acho que falta é isso. (P4)

[...] aquela postura que eles teriam que ter em sala de aula para quando eles tiverem trabalhando a gente já visualiza por aqui com os seminários. (P2)

A falta de supervisão das atividades de estágio é uma característica muito comum nas licenciaturas de uma maneira geral, também é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de professores.

Pela própria definição de o estágio ser supervisionado infere-se que existe uma supervisão na realização dessa prática curricular. Mas, normalmente, o que se vê como supervisão limita-se a reuniões em horário normal de aula. As atividades de estágio supervisionado acontecem em escolas de educação básica, no entanto sua supervisão nesse espaço acaba sendo inviabilizada, uma vez que não há previsão de horas/aula específicas para os professores efetivarem as atividades de supervisão na escola campo de estágio.

Temos um professor que é orientador que recolhe estágio de todo mundo e temos um coordenador que não é da Matemática que coordena estágio da faculdade. Então esse professor que orienta estágio para todo mundo orienta mais o quê: orienta mais a parte burocrática da coisa como: qual a ficha que tem que preencher, o que pode ou não pode rasurar, etc. [...] enquanto o governo não colocar que é obrigado estar ali, ter um professor cuidando de dez alunos, vinte alunos no máximo e ganhando para isso nenhuma faculdade vai pôr. (C1)

Sob essa perspectiva, Freitas (1992 apud Lüdke, 1997) trata da questão do profissional da educação no Brasil e esclarece que para que ocorra uma política global de formação de professores é necessário uma ação conjunta entre quem forma e quem paga.

Enquanto o Estado (como articulador da política educacional) não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidade (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principais agências contratantes), não reverteremos a atual situação. (p. 147)

Assim como Freitas, parece-nos que a falta de uma política de valorização do magistério dificulta o acompanhamento e a avaliação dos estágios.

Para quase a totalidade dos interlocutores desse estudo, a consequência imediata dessa não supervisão, muitas vezes, é o não comparecimento do aluno nas escolas onde o mesmo deveria realizar o estágio. Esse fato é claramente verificado nos depoimentos dos coordenadores e professores.

Agora assim, a gente não vai até à escola para verificar o que o aluno está fazendo, a gente não tem nenhum tipo de comprovação, além dos documentos que ele traz, do que é que está acontecendo lá na escola. Agora, muitas vezes a gente desconfia que o aluno não fez, que ele só pediu para assinar, então a gente acaba ligando para as escolas no finalzinho do semestre para confirmar se o aluno realmente fez ou não, só para não haver problema de documentação, se alguma documentação foi falsificada ou não. (C2)

A gente sabe muito bem que existem alunos que não fazem estágio, alguém vai lá e assina para ele. (P2)

Infelizmente a gente vê que o estágio não existe, por isso que eu queria a presença do orientador de estágio, às vezes eu percebo que facilitam para o aluno a assinatura do diretor, do professor, às vezes eu percebo isso, essa facilidade de assinar para o aluno estagiário. A gente vê que isso acontece, então a gente fica de olho nessas pessoas. Então uma dificuldade é essa, a responsabilidade da direção, porque se a pessoa está ali é para aprender um pouco com a escola, pensar um pouco na prática. (P4)

Quanto ao campo de atuação dos estagiários nossos interlocutores nos informam que:

Todos (os estágios) em escolas de ensino fundamental ou médio, tem que ser escola regular não pode ser cursinho, curso de inglês, nada disso, tem que ser escola mesmo da educação básica. (C2)

A escola ele pode escolher entre particular, municipal, estadual, federal [...] Normalmente eles escolhem escolas próximas à sua residência, escolas que eles já conhecem. (P2)

Acreditamos que ao permitir que os alunos escolham as escolas nas quais irão estagiar, de modo a atender a necessidade de muitos deles quanto à distância, abre precedente para a não operacionalização da supervisão de estágio, o que acaba relegando ao aluno uma prática isenta de significados, ou o que é pior, facilita as fraudes para aqueles alunos que não entendem que o estágio faz parte de sua formação.

Alguns de nossos entrevistados alertam para o caráter introdutório dos estágios na formação do docente e salientam que o processo de aprendizagem de aprender a ensinar se afetiva na prática cotidiana do professor.

Ele é muito bom para fazer o aluno refletir a respeito da realidade que ele vai encontrar, porque muitas vezes o aluno tem uma visão da postura dele como aluno, mas não como professor. Então, no estágio ele vai ter essa primeira impressão como professor [...] Agora com relação a se ele vai aprender? Não, não acho que ele vai aprender a dar aula, eu acho que aprender a dar aula ele só vai aprender dando aula mesmo, mas é bom a gente às vezes assistir a aula dos outros para saber o que é possível e o que não é possível fazer e como contornar alguns problemas. (C2)

O estágio é um momento da formação que pode promover a interação entre o processo formativo e a realidade profissional, entre o profissional em formação e o profissional experiente. Por esse motivo, o estágio é um momento ímpar para a aprendizagem da docência, uma vez que é na interação com a escola, com os professores experientes e com os alunos que os saberes práticos sobre a docência são constituídos. A vivência da docência é passível de promover aprendizagens significativas, que constituirão um saber da prática, sendo incorporado pelo professor iniciante como um saber-fazer. Este último, conforme Tardif (2002), só se efetivará nas interações vivenciadas na prática, podendo “transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (p. 49).

Portanto, o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores, não significa o fim de um processo, mas o início de um eterno movimento de

construção e desconstrução que ocorre a cada dia na ação pedagógica de um professor. É um momento de construção de saberes que se perpetuam e se modificam ao longo de toda a carreira do professor.

Podemos afirmar, então, que a estrutura do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Licenciatura em Matemática das instituições em estudo, embora em alguns casos apresentem mudanças significativas a fim de que ocorra maior integração entre teoria e prática e superação de uma prática pedagógica de cunho ativista, ainda esbarram em antigos problemas da formação inicial de professores, tais como a falta de supervisão dos estágios e, conseqüentemente, o não cumprimento dos mesmos por parte de alguns alunos. O repensar do estágio intensifica, portanto, ainda mais a necessidade de uma maior aproximação entre universidade e escola, como uma forma de superar esses obstáculos.



## *Considerações Finais*

---

Em nossa pesquisa procuramos verificar como as inovações referentes ao aumento da carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado estão sendo implementadas pelas Instituições de Ensino Superior. Mais especificamente, buscamos compreender as possibilidades, limites e desafios encontrados no processo de implementação de uma proposta de estágio. Ainda visou compreender a percepção dos atores responsáveis pela execução e coordenação da proposta acerca de seus resultados.

Para tanto, investigamos a proposta de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática de duas Instituições de Ensino Superior privadas da Grande São Paulo. Ao adotarmos uma metodologia de pesquisa com abordagem qualitativa, utilizando-se da entrevista semi-estruturada, possibilitou aos nossos interlocutores a oportunidade de colocarem suas percepções e sugestões sobre nosso objeto de estudo. Deu-se a eles a liberdade de expor sobre suas expectativas e sobre os fatos que colaboram e/ou interferem na operacionalização da proposta de estágio de seus cursos.

Nosso objetivo não era desenvolver uma pesquisa que nos permitisse generalizar as características das atuais propostas de estágio supervisionado, mas sim, o de analisar duas propostas específicas, tendo a oportunidade de estudar com maior riqueza de detalhes. Também não era intenção encontrar indícios que sirvam apenas para acusação ou salvação das propostas de estágios implementadas pelos cursos de Licenciatura em Matemática. Buscou-se realizar esta investigação com o intuito de enriquecer os debates existentes no campo educacional acerca desse tema.

A problemática dos estágios não é recente e muitos debates já foram travados a seu respeito, visto que o tema evoca a questão da prática pedagógica e esta desempenha um papel central na formação docente. Muitos os consideram assunto quase que esgotado, entretanto, em decorrência das novas orientações para a formação de professores, o assunto tomou fôlego novamente. A discussão torna-se pertinente, visto que possibilita o diálogo entre a realidade concreta e o discurso oficial.

Analisando um pouco a história da formação inicial de professores em nosso país, verificamos que o estágio sofreu modificações na medida em que o modelo de formação docente passou por processos de transformações estruturais e ideológicas, sendo concebido nos diferentes momentos como tradicional, técnico e crítico-reflexivo.

Durante muito tempo o estágio foi compreendido como campo de aplicação de conhecimentos previamente elaborados em um dado momento da formação. Esta concepção indica que no decorrer da história dos cursos de Licenciatura houve uma nítida segregação entre teoria e prática. A desarticulação entre essas duas dimensões confere ao aluno estagiário a função de mero executor de normas, configurando o processo ensino-aprendizagem de forma fragmentada e dissociada da realidade prática que o determina.

Atualmente o estágio supervisionado está sendo enxergado através de uma nova lente. Quer seja no tocante às transformações provocadas pela produção acadêmica e, conseqüentemente, pela legislação, quer seja pela tentativa das Instituições de Ensino Superior em buscar ressignificar o papel do Estágio Supervisionado na formação dos docentes e pela postura dos formadores frente às mudanças. Procuraremos, então, destacar algumas constatações de ordem geral obtidas no presente estudo.

Os dados coletados nesta pesquisa contêm indicadores de que existe uma forte preocupação por parte das IES em adequar seu projeto pedagógico às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores. Constatamos que os dois cursos investigados apresentam carga horária compatível com a prevista legalmente para as atividades de Estágio

Supervisionado e dão início a essas atividades a partir da segunda metade do curso estando, nesses dois pontos, de acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002.

Analisando o Projeto Pedagógico dos cursos foi possível identificar uma evolução nas propostas de reestruturação do Estágio Supervisionado, posto que trazem uma clara preocupação em promover ações que possam atender à superação da dicotomia teoria e prática, visando a construção do conhecimento e a efetivação da práxis pedagógica.

Percebemos no projeto da IES-B a preocupação dessa instituição com a formação de professores, comprovada pela criação de disciplinas específicas de Estágio Supervisionado para o curso de licenciatura. Desse modo, favoreceu uma maior assistência ao aluno em sua prática de estágios, além de possibilitar a discussão e reflexão sobre as questões referentes ao processo ensino-aprendizagem na Educação Básica e análise crítica de propostas de trabalho e ações práticas a ser desenvolvidas nesta realidade.

Por sua vez, a IES-A apesar de não incluir na matriz curricular uma disciplina específica de estágio, foi possível constatar nas falas dos nossos interlocutores que nas aulas de Prática IV, V e VI são feitas articulações com as atividades de estágio, bem como a integração das dimensões teórica e prática.

O caráter processual do Estágio Supervisionado, nas IES investigadas, efetiva-se na organização desse componente curricular que começa no quarto semestre e se estende até a conclusão do curso. O caráter integrador fica por conta da articulação durante as aulas, quer seja na disciplina de Estágio Supervisionado, quer seja na disciplina de Prática, a partir do que se vê nas demais disciplinas da grade curricular. Essa organização encontra, nos nossos interlocutores, uma boa receptividade.

As IES investigadas apresentam propostas de estágio que buscam romper com o tradicional desenho introduzido nos cursos de formação de professores da década de 30, ou seja, realizado mediante atividades baseadas no tripé: observação, participação e regência de aulas. A inovação fica por

conta das atividades desenvolvidas sob forma de projetos, seminários, trabalhos em grupo e individuais, análise do livro didático, relatórios reflexivos e planos de ação, bem como o envolvimento do aluno em diversas dimensões da dinâmica escolar e da comunidade. Tratam-se, a nosso ver, de propostas bastante interessantes e até mesmo exemplares na tentativa de adaptação à lei.

Percebemos em alguns depoimentos um indicador para um possível aprofundamento conceitual do estágio, demonstrando uma ruptura com a compreensão de prática como imitação de modelos ou instrumentalização técnica.

Um ponto que se mostrou muito relevante foi o compromisso da maioria dos professores com seu trabalho e buscando, de alguma forma, possibilitar ao seu aluno, a reflexão diante do contexto da sala de aula da escola campo de estágio.

No entanto, além das inovações, existem também grandes obstáculos. Percebemos que embora o Projeto Pedagógico das IES investigadas apresente mudanças significativas a fim de que ocorra maior integração entre teoria e prática e superação de uma prática pedagógica de cunho ativista, ainda esbarram em antigos problemas da formação inicial de professores. Um deles diz respeito à falta de supervisão dos estágios.

Nesse aspecto ainda temos muito que avançar, visto que é fundamental que os orientadores tenham condições adequadas que lhes permitam exercer essa função. É preciso que esses formadores tenham carga horária destinada especificamente para esta atividade, que possam dedicar esse tempo ao acompanhamento sistemático dos trabalhos realizados por seus estagiários nas escolas da educação básica. No entanto, a busca para superar esse desafio não se faz sem o envolvimento numa luta maior, é preciso haver uma força política que dê suporte à essa necessidade. Conforme Weber (2000, p. 139-140):

No curso da concretização de tais diretrizes foi ficando claro para a sociedade brasileira que a construção da qualidade da educação requer, simultaneamente, condições escolares adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, dinâmica escolar voltada para o processo de aprendizagem, profissionalização do docente, democratização da gestão de política educacional e da escola, estabelecimento de articulação entre instâncias governamentais e sociedade civil, avaliação periódica dos resultados pedagógicos, técnicos e de gestão obtidos, e presença ativa da comunidade nos assuntos educacionais.

Para quase a totalidade dos interlocutores desse estudo, a conseqüência imediata dessa não supervisão, muitas vezes, é o não comparecimento do aluno nas escolas onde o mesmo deveria realizar o estágio.

Outro desafio está em adequar o estágio para aqueles alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite. Esta é uma questão complexa e prioritária que necessita ser pensada e reformulada.

Também chamou nossa atenção a opinião unânime dos entrevistados quanto ao motivo pelo qual os alunos ingressam em seus cursos: apenas para obter o diploma de nível superior sem ter a menor intenção em exercer a docência.

Nossos entrevistados também demonstram-se preocupados quanto à duração dos cursos de licenciatura. Para eles, é um grande desafio cumprir com o objetivo de formar professores competentes dentro de um prazo tão reduzido.

Quanto à realização de um processo de trabalho articulado entre os formadores da universidade e os profissionais do ensino básico, percebemos que essa situação ainda não avançou a contento. Muito pouco tem sido feito pelas IES investigadas para estreitar a ligação entre os dois contextos formativos, a universidade e a escola.

Por fim, entendemos que o repensar do estágio intensifica, portanto, ainda mais a necessidade de avançar rumo ao entendimento de que preparar adequadamente os futuros docentes exige a formalização de uma parceria

colaborativa entre a universidade e a escola, como uma forma de superar os antigos obstáculos. É fundamental reconhecer a importância do papel do professor da escola básica no processo de formação de seus pares.

Chegando ao final desta pesquisa, foi possível perceber que a problemática dos estágios ainda é um tema com muitas lacunas capazes de motivar grandes debates na formação docente. Temos consciência que este estudo representa apenas o início de uma reflexão, nosso intuito é que este desperte nos leitores questionamentos e sugestões, para que possam gerar outras investigações. Configura-se, portanto, como mais uma fonte de pesquisa que se junta a tantas outras na busca por um melhor caminho para oferecer uma formação mais adequada aos futuros professores.

Contudo, no desenrolar dessa problemática, uma questão fica em aberto para futuras pesquisas: qual a receptividade dos discentes acerca da atual configuração do Estágio Supervisionado?

## *Referências Bibliográficas*

---

ALBUQUERQUE, S. B. G. O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

ALONSO, K. M. Formação de Professores em exercício, educação à distância e a consolidação de um projeto de formação: O caso da UFMT. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2005.

ANZOLIN, I.; BALBINOTTI, V. L.; BALERINI, H. Possibilidades e limites de um planejamento educacional frente às políticas educacionais. In: Políticas Educacionais, Educere et Educare – Revista de Educação da Unioeste. Cascavel, Vol. 1, nº. 1, p. 271-276, jan./jun. 2006.

AROEIRA, K. P. Saberes e Estágio Supervisionado: Possibilidade e desafios na ação colaborativa entre universidade e escola. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

ARROYO, M. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000, 251 p.

BARDÍVIA, J. L.; CURI, E.; PRADO, E. C. O tripé: prática de ensino, trabalho de conclusão e estágio supervisionado nos cursos de licenciatura plena em matemática. Anais do VII EPEM – Matemática na Escola: Conteúdos e Contextos. USP, 2004. Disponível em: [www.sbempaulista.org.br/epem/anais/co.html](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/co.html). Acesso em 26 jun. 2008.

BRANDÃO, C. R. A Educação como cultura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Lei de N.º 5540 de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.6.senado.gov.br/legislação/sf/legislação/legisla>. Acesso em 16 de abril de 2008.

\_\_\_\_\_. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. 1999.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

CANDAU, V. M. F. Novos rumos da Licenciatura. Brasília, DF: INEP; Rio de Janeiro, RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CARDOZO, S. A. Universidade e escola: uma via de mão dupla? 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC, 2003.

CARVAHO, A. M. P. Prática de Ensino: Os Estágios na Formação do Professor. São Paulo: Pioneira, 1985.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONSELHO PLENO. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 1.302/2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 04/2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 09/2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 28/2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2/2002.

CURY, C. R. J. A Formação Docente e a Educação Nacional: Disponível em <http://www.gov.br/cne/formação.shtm>. Acesso em: 17 de abr. 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

FAZENDA, I. C. A. O papel do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. (Org) A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FIORENTINI, D. Em Busca de Novos Caminhos e de Outros Olhares na Formação de Professores de Matemática. In: FIORENTINI, Dario (org) Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a.

\_\_\_\_\_. O estado da arte da pesquisa brasileira sobre formação de professores que ensinam matemática; Conferência; Palestra de abertura do I Seminário Nacional de Licenciaturas em Matemática; SBEM; Universidade Católica de Salvador; Salvador/BA, 2003b. Disponível em: [http://www.unimeo.com.br/ixeprem/I\\_FELIMAT\\_ANAIS.doc](http://www.unimeo.com.br/ixeprem/I_FELIMAT_ANAIS.doc). Acesso em: 23 de jul. de 2008.

FREIRE, A. M. Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em 13 de mar. De 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de Formação. Revista Educação e Sociedade (Cedes), v.23 n.80, Campinas, 2002.

HELFER, N. E. O uso do portfólio educacional na prática de ensino e estágio de história. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

INSTITUIÇÃO-A. Projeto Pedagógico: Licenciatura Plena em Matemática. São Paulo, 2006.

INSTITUIÇÃO-B. Projeto Pedagógico: Licenciatura Plena em Matemática. São Paulo, 2007.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. In: Educação e Sociedade, n° 68, Campinas, dezembro/1999, p. 163-183.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Org) A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LEITE, Y. U. F. O lugar das políticas pedagógicas na formação dos professores. Anais XIII ENDIPE, Recife, 2006, p. 65-82.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

LIMA, M. S. L. O estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino 11, 2002. Anais XI ENDIPE, Goiânia 2002.

LISOVSKI, L. A. A organização e o desenvolvimento do estágio curricular de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional: Formação de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio (As Licenciaturas). In: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Estudos e debates. Brasília, DF, 1997.

MANRIQUE, A. L. Formadores de Professores de Matemática: Concepções, saberes e práticas docentes. Projeto de pesquisa, 2007, 25 p.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores – pesquisa, representações e poder. Cadernos de Pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor. Revista Idéias, São Paulo, n. 30, 1998.

\_\_\_\_\_. Dez novas competências para ensinar. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

PICONEZ, S. C. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Org) A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (ED.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.

\_\_\_\_\_. O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. Educação e Matemática, nº. 31, 1994, pp. 9-12 e 20.

\_\_\_\_\_. Por uma formação inicial de professores de qualidade. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para formação de professores. Lisboa, 2002b.

RAMOS, R. P. R.; WENSE, M. I. O. R. O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura na percepção dos professores-regentes. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil. 22ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999

SBEM. Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática: Uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, 2003, 43p.

SCHEIN, D. um olhar da escola sobre a sua relação com o estágio supervisionado na formação de professores. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, A. A. Formação inicial de professores de física e o desenvolvimento de estágios curriculares em regime de tutoria: Limites e possibilidades de capacitação para as tarefas docentes. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

SILVA, C. M. S. Formação de professores e pesquisadores de Matemática na Faculdade Nacional de Filosofia. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/2002 p. 103-126.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBER, S. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

\_\_\_\_\_. Orientações para o cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 – Prática de Ensino. Proposta de resolução não homologada pelo Conselho Nacional de Educação, de 3/12/1997.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: Presença Pedagógica, v. 6, n. 34, jul/ago, 2000.



## **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES**

### **1. Caracterização do Entrevistado**

#### **Formação Acadêmica**

a) Graduação

Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

b) Curso de especialização

Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

c) Pós-Graduação

Mestrado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

#### **Experiência Profissional**

a) Tempo total de experiência docente: \_\_\_\_\_ anos

b) Experiência na Educação Infantil: \_\_\_\_\_ anos

- c) Experiência no Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_ anos
- d) Experiência no Ensino Médio: \_\_\_\_\_ anos
- e) Experiência no Ensino Superior Bacharelado: \_\_\_\_\_ anos
- f) Experiência no Ensino Superior Licenciatura: \_\_\_\_\_ anos
- g) Tem experiência em outras áreas? Em caso afirmativo, quais? \_\_\_\_\_
- h) Atualmente exerce outra atividade profissional? Qual? \_\_\_\_\_

## **2. A Cultura Institucional**

- a) Vocês têm reuniões para discutir as questões do curso de licenciatura? Como são essas reuniões? Como elas acontecem?
- b) Houve algum estudo em conjunto ou discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores?
- c) As reformas recentes na formação de professores mudaram muito o trabalho na licenciatura?
- d) Nesta instituição houve algum movimento de reorientação do Estágio Supervisionado em função das novas Diretrizes Curriculares?
- e) Quais os principais aspectos envolvidos nesse processo?
- f) Você tem autonomia na instituição para decidir sobre o programa de ensino?

## **3. Dados sobre a estrutura e o funcionamento do Estágio Supervisionado**

- a) Quais são suas principais atribuições como coordenador?
- b) Como as 400 horas de Estágio Supervisionado foram programadas no currículo?
- c) Quais as principais atividades desenvolvidas no estágio?
- d) Elas estão articuladas com os conhecimentos teóricos? De que forma?

- e) Existe alguma articulação do estágio com as demais disciplinas do curso? Ou você considera que as atividades de estágio ainda são isoladas no curso?
- f) Em sua opinião os objetivos do estágio proposto no Projeto Pedagógico do curso estão sendo alcançados? A que você atribui isso?
- g) Qual a sua impressão a respeito do estágio no curso de Licenciatura em Matemática na instituição que você atua?
- h) Que recomendações você faria para a melhoria das atividades estágio nesta instituição?
- i) Como você vê o aluno hoje?
- j) O que você considera como principal desafio hoje?



# *Anexos II*

---

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES**

### **1. Caracterização do Entrevistado**

#### **Formação Acadêmica**

a) Graduação

Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

b) Curso de especialização

Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

c) Pós-Graduação

Mestrado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

#### **Experiência Profissional**

a) Tempo total de experiência docente: \_\_\_\_\_ anos

b) Experiência na Educação Infantil: \_\_\_\_\_ anos

- c) Experiência no Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_ anos
- d) Experiência no Ensino Médio: \_\_\_\_\_ anos
- e) Experiência no Ensino Superior Bacharelado: \_\_\_\_\_ anos
- f) Experiência no Ensino Superior Licenciatura: \_\_\_\_\_ anos
- g) Tem experiência em outras áreas? Em caso afirmativo, quais? \_\_\_\_\_
- h) Atualmente exerce outra atividade profissional? Qual? \_\_\_\_\_

## **2. A Cultura Institucional**

- a) Vocês têm reuniões para discutir as questões do curso de licenciatura? Como são essas reuniões? Como elas acontecem? Quem coordena?
- b) Houve algum estudo em conjunto ou discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores?
- c) As reformas recentes na formação de professores mudaram muito o trabalho na licenciatura?
- d) Nesta instituição houve algum movimento de reorientação do Estágio Supervisionado em função das novas Diretrizes Curriculares?
- e) Quais os principais aspectos envolvidos nesse processo?
- f) Você tem autonomia na instituição para decidir sobre o programa de ensino e a avaliação da aprendizagem?

## **3. Dados sobre a estrutura e o funcionamento do Estágio Supervisionado**

- a) Quais são suas principais atribuições como orientador de estágio?
- b) Como as 400 horas de Estágio Supervisionado foram programadas no currículo?
- c) Quais as principais atividades desenvolvidas no estágio?
- d) Elas estão articuladas com os conhecimentos teóricos? De que forma?

- e) Existe alguma articulação do estágio com as demais disciplinas do curso? Ou você considera que as atividades de estágio ainda são isoladas no curso?
- f) Em sua opinião os objetivos do estágio proposto no Projeto Pedagógico do curso estão sendo alcançados? A que você atribui isso?
- g) Qual a sua impressão a respeito do estágio no curso de Licenciatura em Matemática na instituição que você atua?
- h) Que recomendações você faria para a melhoria das atividades estágio nesta instituição?
- i) Como você vê o aluno hoje?
- j) O que você considera como principal desafio hoje?

#### **4. Condições de trabalho**

- a) Como é seu contrato de trabalho? Quantas horas semanais? Quantas horas/aula? Quantas turmas? Quantos alunos/turma? Tem férias remuneradas?
- b) Dispõe de espaço físico para atendimento de aluno? Estudo? Reunião?
- c) De que recursos materiais dispõe para as aulas? Para pesquisa? Para estudo?
- d) Você gostaria de mudar de profissão? Por quê?
- e) Sente-se satisfeito (a) com suas condições de trabalho? Por quê?