

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO E
ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
MATEMÁTICA: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002-2007**

Amália Maria Zamarrenho Bruno*
Centro Universitário Padre Anchieta
Adair Mendes Nacarato**
Universidade São Francisco

RESUMO

Este artigo é o recorte de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo mapear as dissertações e teses produzidas no período de 2002-2007 que investigaram a contribuição das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação dos estudantes de Licenciatura em Matemática, bem como os indícios de saberes docentes nelas apresentados. Trata-se de um estudo do tipo estado da arte, de abordagem qualitativa. O *corpus* do trabalho consistiu em um conjunto de treze pesquisas que foram lidas na íntegra, com base em eixos definidos para a realização do mapeamento, numa pré-análise. Este recorte contém a análise do olhar dos pesquisadores sobre as contribuições dessas disciplinas na formação do professor de Matemática. Os resultados apontam para a dicotomia entre teoria e prática nas experiências de Estágio Supervisionado, com abertura para reflexão sobre o distanciamento entre as várias metodologias de ensino e o conhecimento científico sistematizado, que são transmitidos pela instituição formadora, frente à realidade observada na prática, entre as necessidades de formação dos alunos, as contradições de sala de aula e as dificuldades do professor que leciona as disciplinas. Conclui-se que há muito a se fazer para que os princípios contidos nas reflexões teóricas e nas legislações sejam cumpridos.

Palavras-chave: Prática de ensino. Estágio supervisionado. Formação do professor.

* Mestre em Educação – USF; professora no curso de Pedagogia e no curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Centro Universitário Padre Anchieta. e-mail: zamarrenho@terra.com.br

** Doutora em Educação – UNICAMP; Docente da Universidade São Francisco no Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação e do curso de Pedagogia. e-mail: adair@sãofrancisco.edu.br

THE CONTRIBUTIONS OF THE SUBJECTS OF TEACHING PRACTICE AND SUPERVISED INTERNSHIP TO MATH GRADUATING TEACHER: AN ANALYSIS OF THE ACADEMIC PRODUCTIONS FROM 2002-2007.

ABSTRACT

This paper refers to a clipping of a Master's dissertation that aimed at mapping academic research (dissertations and theses) produced during the period of 2002 – 2007, which investigated the contribution of Teaching Practice and Supervised Apprenticeship in Math degree, as well as the study on the evidence of the teacher's knowledge presented in them. It is a study of the kind art state, using a qualitative approach. The paper's *corpus* consisted on the analysis of thirteen researches, all read in their entirety, based on the same defined parameters used for mapping the researches in a pre-analysis. The clipping here presented intends to observe the researcher's point of view on the contributions of these curriculum components in the Math teachers' graduation. The results point to a dichotomy between theory and practice on the experience of Supervised Apprenticeship, creating some room for the reflection on the gap between the various teaching methodologies and the systematic scientific knowledge that are transmitted by the educational institution to address the reality observed in practice, considering the needs for the student's formation, the classroom's contradictions and the teacher's difficulties presented by the teacher who teaches the subjects. All the research presented on the investigated courses reveals that there is much to do in order to meet the principles contained in the theoretical thoughts and the specific legislations.

Key words: Teaching Practice. Supervised Apprenticeship. Teacher's Graduation.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a um recorte de uma dissertação de Mestrado que teve como objetivo mapear e analisar um conjunto de 13 pesquisas acadêmicas (dissertações e teses), no período de 2002-2007, que tem a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como foco de investigação.

Dada a amplitude da pesquisa, elegemos para esta publicação um recorte que focaliza o olhar dos pesquisadores para essas duas disciplinas como componentes

curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática e suas contribuições para a formação docente. Trata-se de um estudo do tipo estado da arte, de abordagem qualitativa.

OS ESTUDOS DO TIPO “ESTADO DA ARTE”

O estudo sobre a produção científica em Educação, se iniciado por uma revisão de caráter bibliográfico, é denominado de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002), “síntese integrativa” (ANDRÉ, 2002) ou então “pesquisas que estudam pesquisas” (SLONGO, 2004). Essas pesquisas também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Segundo Ferreira (2002), o crescimento quantitativo e qualitativo da pesquisa acadêmica em determinadas áreas e a divulgação insuficiente das mesmas motiva a execução de estados da arte, caracterizados por constituir:

o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Desta forma, entendemos que estudos desse tipo se constituem em pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. Assim, mapeamos as pesquisas acadêmicas produzidas no período de 2002-2007, buscando indícios de como os pesquisadores apontam a produção dos saberes docentes por licenciandos do Curso de Matemática durante a vivência das Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados. As justificativas para o recorte quanto ao período são: 1) em 2001 foram apresentados aos educadores brasileiros os Referenciais para Formação de Professores (Parecer CNE/CP 09/2001); 2) em 2001 também foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Matemática (Parecer

CNE/1.302/2001); 3) acreditamos que as licenciaturas precisavam de um período de implantação dessas legislações – daí optarmos pelo início de nossa pesquisa em 2002; 4) nossa fonte de consultas foi o banco de dissertações e teses da Capes, e este traz os trabalhos produzidos até o final do ano anterior. Assim, como nossa consulta ocorreu no segundo semestre de 2008, só contávamos com as produções até 2007.

Definido o recorte, nossa tarefa seguinte consistiu em localizar, no *site* da CAPES, todas as produções referentes a essa época, tendo como palavra de consulta: estágio supervisionado em matemática. Identificamos, inicialmente, 15 dissertações e teses produzidas nesse período. Após esse levantamento, iniciamos as buscas pelos trabalhos na íntegra, por meio de *e-mails*, na plataforma *Lattes* do CNPq, visitas a bibliotecas, localização de *sites* de bibliotecas virtuais, internet, telefonemas aos autores e orientadores dos trabalhos, comutação entre bibliotecas e outros. Com os trabalhos (dissertações e teses) em mãos, decidimos fazer as leituras e, a partir delas, fomos definindo quais informações considerávamos relevantes para alcançar nossos objetivos. Como os resumos, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não foram suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional, somente com a leitura completa ou parcial do texto final da tese ou dissertação esses aspectos (resultados, subsídios, sugestões metodológicas, etc.) puderam ser percebidos. Para estudos sobre o estado da arte da pesquisa acadêmica nos programas de pós-graduação em Educação, todas essas formas de veiculação das pesquisas são insuficientes. É preciso ter o texto original da tese ou dissertação disponível para leitura e consulta. Portanto, assim fizemos com os trabalhos: leituras integrais de cada uma das dissertações ou teses, resumo individual de duas a quatro páginas e busca de informações que julgamos serem as respostas a cada aspecto considerado.

Os aspectos que nortearam esta etapa denominada de piloto foram os seguintes: nome do pesquisador; nome do orientador; instituição onde o trabalho foi realizado; ano da defesa; status: Dissertação ou Tese; título do trabalho; foco da pesquisa; problema/questão; objetivos da pesquisa; metodologia; procedimentos de coleta de dados; resultados da pesquisa; referencial teórico (central ao trabalho); sujeitos da pesquisa; palavras-chave. Nesse processo excluímos duas dissertações, cujo foco era o estágio de docência no Ensino Superior. Desta forma, passamos a contar com um conjunto de 13 trabalhos (11 dissertações e 2 teses). O quadro 1 traz as dissertações e teses que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

Quadro 1 – *corpus* da pesquisa

Título do trabalho	Autor(a)	Instituição	Grau	Orientador(a)	Ano Defesa
Planejamento do Ensino de Matemática: uma experiência realizada de forma coletiva, com enfoques na organização e contextualização dos conteúdos	José Felice	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Regina M. S. Puccinelli Tancredi	2002
Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado	Franciana Carneiro de Castro	UNICAMP	Mestrado	Dario Fiorentini	2002
O Estágio Supervisionado como eixo central da formação inicial de professores	Weverton Pereira do Sacramento	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Maria de Lourdes Rocha de Lima	2003
(Re)Constituição do Ideário de Futuros Professores de Matemática num Contexto de Investigação sobre a Prática Pedagógica	Diana Victoria Jaramillo Quiceno	UNICAMP	Doutorado	Dario Fiorentini	2003
O Estágio Curricular da Licenciatura em Matemática em um	Jane Mery Richter Voigt	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	Maria Tereza Carneiro	2004

Ambiente Informatizado: trabalhando com o cabri-géomètre II no Ensino Fundamental				Soares	
Estágio Supervisionado: espaço e tempo de aprendizagem?	Maria Lúcia Alvarenga de Carvalho	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Mestrado	Kátia Regina Moreno Calado	2004
Prática Colaborativa na Formação de Professores: a informática nas aulas de matemática no cotidiano da escola	Jean Carlo da Silva	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado	Arlindo José de Souza Júnior	2005
Formação de Professores de Matemática, Estágio Supervisionado Participativo na Licenciatura em Matemática Uma Parceria Escola – Universidade: respostas e questões	Raquel Gomes de Oliveira	Universidade de São Paulo	Doutorado	Vinício de Macedo Santos	2006
As Disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Matemática: Saberes e Dificuldades	Josiane Marques Motta	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Néri Terezinha Both Carvalho	2006

Novos Caminhos para o Ensino e Aprendizagem de Matemática Financeira: construção e aplicação de <i>WebQuest</i>	Simone Aparecida Silva Gouvêa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Mestrado	Marcus Vinicius Maltempi	2006
A Relação com o Saber e o Estágio Supervisionado em Matemática	Francieli Cristina Agostinetto Antunes	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado	Sergio de Mello Arruda	2007
O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor de Matemática na Ótica de Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL	Gislaine Alexandre Passerini	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado	Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino	2007
Formação Inicial de Professores de Matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio	Paula Isabel Ludwig	Universidade Luterana do Brasil	Mestrado	Claudia Lisete Oliveira Groenwald	2007

O nosso objetivo no presente texto é analisar o olhar dos diferentes pesquisadores para as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e suas contribuições para a formação do professor de Matemática. Para atingirmos esse objetivo, escolhemos a análise de conteúdo como metodologia de tratamento dos dados. Segundo Bardin (2008, p. 44), a análise de conteúdo passa a ser definida como um

conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (FRANCO, 2005, p. 25).

O QUE DIZEM OS PESQUISADORES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

As discussões relativas à formação docente nos cursos de Licenciatura têm apontado alguns problemas decorrentes das reformas curriculares presentes nos documentos oficiais. Destacamos alguns deles:

- ambiguidades na legislação;
- discussões nas formações de professores intensificadas e/ou iniciadas;
- esvaziamento da teoria e da prática;
- dificuldades de inserção dos alunos no campo profissional x duração do Curso;
- tensões entre campo da formação e campo profissional;
- evidência de desconhecimento das legislações por parte dos formandos;
- conflitos e incertezas entre a formação específica e a formação pedagógica;
- dificuldade de autopercepção do formando como professor.

A significação desses dados encontrados nos depoimentos das dissertações e teses estudadas tem estimulado muitas reflexões. Sendo um tema inesgotável, os recortes investigativos vêm contribuindo para a compreensão de processos contextualizados, mas podem, também, se tornar referentes para uma perspectiva mais global dos processos de formação inicial de professores.

A temática dos saberes ou conhecimentos docentes vem ocupando um lugar importante nas pesquisas sobre a formação docente e constituindo um vasto e rico campo de investigação, compreendendo os estudos que, abordando a mesma temática, exploram-na a partir de outras categorias, como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas e representações.

Pudemos perceber que a formação dos futuros professores nos cursos de Licenciatura em Matemática continua fortemente baseada em um modelo disciplinar, apesar das reformas, do mesmo modo que uma das finalidades centrais das escolas, no Ensino Básico, ainda é, sobretudo, ensinar, transmitir conhecimentos de uma disciplina, dentro de uma estrutura curricular disciplinar.

Os resultados de alguns trabalhos estudados evidenciaram, no entanto, que os professores concebem sua atividade profissional sob uma perspectiva mais ampla que a simples transmissão de conhecimentos de sua disciplina, integrando valores educacionais e de socialização dos alunos.

Para esses pesquisadores, a construção da identidade profissional é um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico e num momento histórico, e no significado pessoal que ele confere à sua própria atividade docente, baseando-se em histórias de vida e valores pessoais.

Portanto, podemos dizer que a identidade do professor define-se no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída, também, a partir das relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. Dele fazem parte suas teorias pessoais, seus conhecimentos tácitos, suas crenças e suposições.

Tardif (2002) define o professor ideal como alguém que conhece o conteúdo da matéria que ensina, a disciplina que leciona e o programa, conforme consta no currículo; possui conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia; desenvolve um saber prático oriundo de sua experiência cotidiana com os alunos. Para esse autor, o professor é aquele cuja docência se constrói equilibradamente sobre os saberes do conhecimento específico, da Pedagogia e da experiência, os quais integram o saber docente, um saber plural, constituído pelo amálgama de um conhecimento científico, um conhecimento pedagógico e um conhecimento experiencial. A competência profissional para este autor deve expressar todos esses domínios de saberes. O professor é, portanto, alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com seus alunos.

Esses estudos nos permitiram identificar que muitos problemas encontrados na formação dos professores têm origem na história da educação brasileira. O modelo de formação conhecido por “3+1”, no qual o futuro professor cursa juntamente com o futuro bacharel em Matemática três anos de disciplinas de conteúdo específico e um ano em disciplinas didático-pedagógicas, deixou marcas na constituição dos cursos de Licenciatura nas instituições públicas brasileiras. Em muitas delas, esse modelo ainda prevalece.

Nesse modelo, a função de professor é vista apenas como uma atividade vocacional que, por vezes, necessita de improviso e de jeito de dar aula. Contrapondo-se a esse modelo, a Legislação atual prevê a formação do professor segundo uma série de competências, além de contemplar uma formação voltada para a reflexão sobre a própria prática. Além disso, a lei descreve um perfil para o formando em Licenciatura em Matemática, determinando que este deva perceber seu papel social de educador e que a aprendizagem Matemática contribui para a formação do aluno como cidadão, como também perceber que o conhecimento matemático deve ser acessível a todas as pessoas.

Em relação às pesquisas sobre o Estágio Supervisionado, muitas delas destacaram a importância de formar um profissional reflexivo; outras sugeriram metodologias específicas para a formação dos estagiários; outras estudaram a concepção epistemológica dos alunos frente ao conhecimento, como também a dos professores formadores em relação à teoria e à prática e as implicações desta concepção na formação do aluno. As pesquisas que investigaram a constituição dos saberes docentes durante a formação do aluno de Matemática evidenciaram certas práticas, sob as quais eles se constituem e se modificam. Desta forma, as pesquisas estudadas analisam os modelos de estágios e relatam o processo de passagem de aluno a professor, ou seja, centram-se no "como se realiza o estágio" para formar o professor.

O estudo das teses e dissertações aponta que atualmente as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não devem se constituir em atividades isoladas, mas devem estar articuladas com todas as disciplinas do curso. Além disso, é preciso que os cursos de formação de professores se voltem para uma formação em que o aluno tenha maior contato com a realidade escolar e possibilidade de estudar práticas docentes tomando como referência as teorias estudadas. Nesse sentido, os pesquisadores alertam que tal procedimento pode acontecer por meio de técnicas que permitam ao aluno refletir sobre o trabalho realizado em classe, pelo seu professor, em termos das escolhas,

das tomadas de decisão, das formas de abordagem de conteúdo, de controle de classe, entre outros. Assim, o aluno poderá contar com instrumentos para a análise e reflexão sobre o trabalho docente, bem como poderá ele mesmo avaliar sua prática como professor.

Apresentamos, a seguir, uma síntese das perspectivas segundo as quais os diferentes autores analisaram as contribuições das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado para a formação do professor de Matemática.

- Felice (2002) afirma que as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado têm um lugar de destaque por associarem de forma intrínseca a teoria e a prática. Elas precisam, entre outras coisas, mostrar aos futuros professores a importância e a possibilidade de os professores desenvolverem um trabalho integrado na escola, com base nas propostas de ensino disponíveis. Para ele, uma das alternativas existentes para concretizar essa atuação é favorecer a participação coletiva dos futuros professores na elaboração e implementação de planejamentos de ensino, com o objetivo de produzir os saberes necessários para o exercício profissional nas perspectivas metodológicas contemporâneas.
- Para Castro (2002), a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado configuram-se como momentos fundamentais de formação e de desenvolvimento profissional do professor e, portanto, não podem ser vistos como meras instâncias de treinamento ou aplicação prática de modelos apreendidos previamente. Constituem-se, ao contrário, em instâncias complexas que mobilizam e colocam em crise os saberes, as crenças, as concepções e os fazeres do iniciante que foram apreendidos durante os vários anos de escolarização e de ambientação com este campo de trabalho. O momento da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, logo, não pode ocorrer apenas no final do curso de licenciatura e de forma desconectada das demais disciplinas do curso.
- Sacramento (2003) confirma em seus estudos que não é possível pensar o Estágio Supervisionado dissociado das disciplinas pedagógicas que compõem o currículo dos cursos de Licenciatura. A Prática de Ensino, assim como a Didática, a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, dentre outras, vem sendo, atualmente, dissociada da prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Por isso, o Estágio Supervisionado não pode ser tratado como uma tarefa burocrática ou considerado como componente menos importante na estrutura curricular e desvalorizado nas escolas onde os futuros professores buscam espaços.

- Na percepção de Jaramillo (2003), o estudante chega à Prática de Ensino sem uma base consistente que lhe possibilite refletir e/ou fundamentar suas reflexões, criticar e/ou fundamentar suas críticas, decidir e/ou fundamentar suas decisões, quando tem que enfrentar situações reais da prática pedagógica – seja a própria ou a de outros. A autora pôde observar, por meio dos relatos dos estudantes, que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado da Unicamp, para o futuro professor, naquele ano, constituíam-se num momento especial dentro da licenciatura, podendo ele, pela primeira vez, confrontar seu repertório de conhecimentos e idéias sobre ensino e aprendizagem da Matemática – e sobre a própria Matemática – e a prática pedagógica em situação real.
- Voigt (2004) defende a utilização da informática em cursos de formação de professores nas aulas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. Enfatiza também que o estágio deve estar integrado com a prática de ensino e deve ser realizado desde os anos iniciais do curso. Assim, a disciplina Prática de Ensino deve ter como objetivos discutir, analisar e refletir sobre as experiências pedagógicas vividas no campo de estágio. Portanto, ela deve estar integrada a todas as atividades do curso, o que não vem acontecendo nos dias de hoje.
- Carvalho (2004) concluiu que uma prática com reflexão faz um estágio diferente, porque possibilita sair da forma linear e lógica de aprender. Defende que, primeiro, o aluno precisa ter conhecimentos e princípios metodológicos para relacioná-los com a prática. Daí a necessidade de se fazer a integração de teoria e prática, desde o início do curso, permitindo ao futuro professor vivências interessantes e diversificadas, nas quais experimente a necessidade de conhecer uma série de questões teóricas. Dessa forma, a teoria entra em função do que o aluno observou ou vivenciou na sala de aula. Para a pesquisadora, em meio a tantos estudos e pesquisas atuais sobre as questões didático-pedagógicas concernentes à formação do professor, não há “caminhos” definidos, porém, percebe-se que assumir-se como sujeito de transformação exige que o professor reveja a sua postura pedagógica e invista em sua mentalidade cultural. Os estudos asseguram que concepção e postura prática não mudam isoladamente, isto é, uma não muda sem a outra, e que ambas vão se transformando durante o processo de educação, numa relação dialética entre a teoria e a prática.

- Silva (2005) acredita que o processo de idealização profissional percorre toda a formação inicial, mas possui forte impacto quando os futuros professores passam a viver a realidade escolar ao longo das Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados. Para o pesquisador, nesse momento deve haver uma profunda reflexão sobre a prática que está sendo desenvolvida e a que foi previamente idealizada pelos futuros profissionais da educação. Portanto, é necessário que o professor formador possibilite essa reflexão, fornecendo meios para que os professores-estagiários possam realizar a autocrítica reflexiva sobre suas ações e atitudes como profissionais, durante o primeiro contato com o ambiente escolar.
- Motta (2006) também concorda que as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não devem se constituir em atividades isoladas, mas devem estar articuladas com todas as disciplinas do curso. A pesquisadora acrescenta, ainda, que é preciso que o curso se volte para uma formação em que o aluno tenha maior contato com a realidade escolar e possibilidades de estudar práticas docentes tomando como referência as teorias estudadas. Isso pode acontecer por meio de técnicas que permitam ao aluno refletir sobre o trabalho realizado em classe pelo professor, em termos das escolhas, das tomadas de decisão, das formas de abordagem de conteúdo, de controle de classe, etc. Assim, o aluno poderá contar com instrumentos para a análise e reflexão sobre o trabalho docente, bem como poderá ele mesmo avaliar sua prática como professor.
- Oliveira (2006) fundamenta-se no pressuposto de que o Estágio Supervisionado é uma oportunidade para o futuro professor construir, por um lado, saberes da docência e conseqüentemente demonstrar competências para esses saberes, a partir das situações escolares tal como ocorreu em seus estudos, completando as características e necessidades cognitivas, dos alunos que lá estavam e de si mesmos, as dificuldades, os sucessos e fracassos que permeiam a escola e, por outro lado, o reconhecimento da não antecendência e supremacia da teoria em relação à prática e muito menos da universidade em relação à escola.
- Para Antunes (2007), o Estágio Supervisionado pode ser compreendido como um lugar de construção da identidade docente, mas não só de construção, também de reflexão, legitimação e fortalecimento da identidade anteriormente construída. Portanto, todas as disciplinas do curso de formação, não somente as ligadas à “prática” como muitos pensam, contribuem para a construção da

identidade docente. O Estágio Supervisionado também tem característica de construção da identidade; sua diferença em relação às outras disciplinas é que ele possibilita ao futuro professor mobilizar saberes e interagir com alunos, fortalecendo ou modificando sua identidade profissional. O período de estágio supervisionado pode representar para os licenciandos que nunca tiveram contato com a sala de aula, sob a ótica de professor regente, um espaço para aplicação e validação das pedagogias aprendidas e vivenciadas no decorrer do curso de formação. Pode também ser um momento para aprendizagem da profissão docente, construída por relações com o professor da turma, professor supervisor, alunos e colegas de licenciatura. Essa interação possibilita ao estagiário questionar e aprender com as pessoas que possuem experiências em atividade docente.

- Passerini (2007) sinaliza que o Estágio Supervisionado pode constituir-se como espaço privilegiado para oportunizar ao futuro professor a articulação entre os conhecimentos teóricos e a atividade prática docente. Para a pesquisadora, os Estágios Supervisionados são entendidos como experiências que podem ser consideradas como exemplo de práticas futuras do profissional que se quer formar. Passerini (2007) entende que o Estágio Supervisionado se apresenta como uma atividade de ensino obrigatória no Curso de Formação Inicial de Professores. Nela, em situação de aprendizagem, o estagiário coloca-se como professor, cuja atividade é o ensino. Nessa atividade ele convive simultaneamente como professor, com a responsabilidade de ensinar, e como estudante, com a oportunidade de aprendizagem da docência.
- Ludwig (2007) pode observar que, dentre os benefícios que o Estágio Supervisionado proporcionou aos futuros professores, é possível citar alguns que são de extrema importância, pois conseguiram: ter contato com a real situação das escolas de Ensino Básico; perceber a relação entre a teoria estudada e a prática escolar; conhecer o dia a dia da profissão professor; perceber que o estágio forneceu uma base de como é o cotidiano escolar, que servirá de apoio para futuras ações pedagógicas; colocar em prática muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Entretanto, foi possível observar, por meio das aulas de estágio, que os acadêmicos não têm experiência na prática letiva, sendo que se defrontam com muitas dificuldades para encontrar escolas para realizar o

estágio, além de enfrentarem, algumas vezes, greve dos professores da rede estadual de ensino, como ocorreu durante sua pesquisa.

Portanto, em decorrência dos estudos realizados, os pesquisadores apontam certa urgência em reformular os programas e ementas das disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática e, talvez, não somente das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Consideram que para uma efetiva mudança na formação do professor de Matemática, com vistas à superação das dificuldades enfrentadas, é preciso quebrar o paradigma do conteudismo e pedagogismo, como prevê a legislação. Não é possível deixar somente a cargo das disciplinas da Educação toda a formação didático-pedagógica, mesmo porque a carga horária destas disciplinas restringe um desenvolvimento mais complexo dos saberes necessários a essa formação.

Para alguns desses pesquisadores, o Estágio Supervisionado surge como um espaço para analisar a dicotomia entre teoria e prática feita pelo próprio professor em formação, possibilitando a reflexão sobre a distância entre as várias metodologias de ensino e o conhecimento científico sistematizado que lhe é transmitido pela instituição formadora, frente à realidade observada na prática: as necessidades dos alunos, as contradições da sala de aula e as dificuldades do professor.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. (org.). *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Série Estado do Conhecimento n° 6. MEC/INEP/COMPEAD: 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/publicacoes>. Acesso em 5 outubro de 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (Parecer CNE/CP 09/2001). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura* (Parecer CNE/CES 1.302/2001). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 002/2002*. Institui a duração e a carga horárias dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 79, Ago. 2002, p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 15 dez. 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

SLONGO, I. I. P. *A produção acadêmica em ensino de Biologia : um estudo a partir de Teses e Dissertações*. 2004, 305f. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis/ SC: UFSC.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.