

UM ESTUDO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

OLIVEIRA, Iracema de Miranda – PUC/SP
iraccema@hotmail.com

MANRIQUE, Ana Lúcia – PUC/SP
manrique@pucsp.br

Área Temática - Educação: Práticas e Estágios nas Licenciaturas
Agências Financiadoras: FAPESP, CNPq e CAPES

Resumo

Sabendo que devido às exigências decorrentes das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, os cursos de Licenciatura estão repensando e reestruturando o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), além disso, entendendo que o estágio representa um dos pilares fundamentais na formação inicial dos docentes, decidimos aprofundar nossos estudos nessa temática. Assim, pretendemos investigar “Como estão sendo concebidas e desenvolvidas as atividades de ECS nos cursos de Licenciatura em Matemática, frente à atual configuração, de modo a minimizar o abismo existente entre a teoria e a prática. Tem-se como objetivo analisar a proposta de ECS de duas Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas, destacando os desafios, limites e possibilidades no processo de implantação. Assim, pretendemos verificar a maneira como as regulamentações provindas dos documentos oficiais, no tocante à nova carga horária do ECS, estão sendo implementadas uma vez que as instituições têm liberdade para operacionalizar e cumprir os dispositivos legais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se como procedimentos: análise do Projeto Pedagógico e ementa do ECS; análise dos discursos dos coordenadores dos cursos e professores de Estágio; cruzamento das informações obtidas à luz da própria legislação e da literatura do campo da formação de professores. Esta pesquisa encontra-se em fase intermediária de desenvolvimento. No entanto, os dados produzidos até o momento contêm indicadores de que: há uma crescente preocupação por parte dos professores com relação à formação pedagógica dos futuros professores; o Projeto Pedagógico das IES traz uma clara preocupação em se adequar às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores, bem como promover ações que possam atender à superação da dicotomia teoria e prática. Porém, no relato dos professores e coordenadores, notou-se uma tendência em salientar que existem problemas e/ou dificuldades em realizar o que está proposto para o ECS no referido projeto.

Palavras-chave: Formação de Professores; Licenciatura em Matemática; Legislação Educacional; Estágio Curricular Supervisionado.

Introdução

O presente texto apresenta alguns itens do estudo em andamento referente à nossa dissertação de mestrado que tem como título preliminar “Estágio Curricular Supervisionado: análise de propostas em cursos de Licenciatura em Matemática”, sob orientação da profa. Ana Lúcia Manrique. A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa decorre 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. Além disso, este trabalho é um dos produtos do projeto de pesquisa “Formadores de Professores de Matemática: Concepções, saberes e práticas docentes”, financiado pela FAPESP, sob coordenação da Profa. Dra. Ana Lúcia Manrique.

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 frequentemente mencionada quando se trata dos resultados insatisfatórios apresentados pelos estudantes brasileiros nas avaliações de aprendizagem escolar promovidas por órgãos públicos oficiais nacionais, como o SAEB e o ENEM, e internacionais, como o PISA.

Estas críticas constituem-se uma das grandes preocupações presentes nos debates no âmbito educacional. Recentemente a SBEM divulgou uma lista elencando os principais problemas enfrentados nos curso de Licenciatura em Matemática, dentre eles destacam-se:

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. (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.

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 das novas atribuições, reconhecendo o Estágio Curricular Supervisionado como componente essencial na formação dos futuros professores devido à sua contribuição na formação prática dos docentes, bem como a relevância na formação do professor crítico-reflexivo. Segundo Schön (2000), os professores, a partir da reflexão sobre sua prática, desenvolvem diferentes formas de pensar, de compreender, de agir e de lidar com os problemas ocorridos durante a mesma.

A SBEM (2003) ressalta que em função das diferentes características do conhecimento do professor, as atividades de Estágio Supervisionado desempenham papel central nos cursos de formação docente, evidenciando que, 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.

No momento atual, este componente curricular dos 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.

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 cursos de Licenciatura estão repensando e reestruturando o Estágio Curricular Supervisionado. Com base nessas informações, definimos nossa questão de pesquisa:

Como estão sendo concebidas e desenvolvidas as atividades de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Licenciatura em Matemática, frente à atual configuração, de modo a minimizar o abismo existente entre teoria e prática?

Desta forma, o objetivo central neste trabalho é analisar a proposta de Estágio Curricular Supervisionado de duas Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas, destacando os desafios, limites e possibilidades no processo de sua implantação. 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.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa em consonância com a visão de Ludke e André (1986), que se constituirá por meio de diálogos entre documentos oficiais, literatura referente à formação de professores e conteúdo de depoimentos de sujeitos envolvidos nos processos analisados. Utilizamos a entrevista de natureza semi-estruturada como método de coleta de dados.

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. Além disso, analisamos o documento publicado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), no Fórum de Nacional de Licenciatura em Matemática, realizado nos dias 23 e 24 de agosto de 2002, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Utilizamos também como referência para discussão e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, as bases teóricas indicadas na própria legislação educacional brasileira que normatiza o universo da formação de professores e acena para o panorama de reestruturação curricular.

Para o estudo dos cursos de Licenciatura em Matemática analisados, utilizamos: as ementas de Estágio Supervisionado e os Projetos Pedagógicos das IES, para análise do conteúdo destas ementas e identificação dos referenciais teóricos adotados, posto que são considerados fontes primárias para análise da formação inicial dos professores; bem como os discursos dos interlocutores fundamentais para a obtenção de informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam: os professores coordenadores de estágio e os coordenadores dos cursos.

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:

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

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.

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, essa é a chamada simetria invertida que os documentos oficiais se referem.

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera. (CNE/CP 01/2002, p. 2)

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. “Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.267).

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 como articulador dos diferentes saberes docentes e espaço de construção de aprendizagens

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 Libâneo e Pimenta (1999), 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 docente aflorados pelas necessidades, desafios e provocações que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

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-fazer 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.

É neste 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.

Conforme Tardif 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 possíveis de promoverem 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.

Há que se considerar, ainda, que as atividades realizadas durante o estágio, possibilitam 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.

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

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. 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.

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”.

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 esse respeito Tardif (2002) 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, p. 43) 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.

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. Situando o estágio nessa abordagem, Pimenta e Lima (2008), 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. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 51)

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 formados.

Considerações

Este trabalho se encontra em fase intermediária de desenvolvimento, no entanto, os dados produzidos até o momento 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 para a Educação Básica. Porém, no relato dos professores e coordenadores, notou-se uma tendência em salientar que existem problemas e/ou dificuldades em realizar o que está proposto para o estágio curricular supervisionado no projeto pedagógico desses cursos.

Analisando o Projeto Pedagógico dos cursos foi possível identificar uma evolução nas propostas de reestruturação de estágio, posto que traz uma clara preocupação em promover ações que possam atender à superação da dicotomia teoria e prática: “A proposta do Estágio Supervisionado está diretamente relacionada com a articulação entre a teoria e a prática, priorizando o processo de reflexão e ação contínua em busca da construção do conhecimento e da práxis pedagógica” (PROJETO PEDAGÓGICO IES-B, 2007, p. 20).

Também encontramos relatos que reforçam a articulação entre essas duas dimensões nas entrevistas dos professores.

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 tem nos Parâmetros, quais são as propostas presentes nos parâmetros e peço que eles estruturam as aulas a partir destas discussões, e eles elaborem aulas para apresentar em sala de aula para. (P 2)

Com relação às recomendações das Diretrizes a respeito da prática permeando todas as disciplinas do curso, podemos observar no discurso do coordenador C1 sua visão acerca desse aspecto:

eu acredito que todos os momentos da disciplina têm que está relacionado com a prática e 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, é só as 60 horas da disciplina.

Percebemos que, embora o Projeto Pedagógico atenda ao que está previsto na legislação vigente, a característica estrutural do estágio apresenta-se da mesma forma desde sua introdução nos cursos de formação de professores, na década de 30, realizado mediante atividades baseadas no tripé observação, participação e regência de aulas. Além disso,

verificamos por meio do discurso do coordenador C1 uma incompatibilidade entre o currículo prescrito e o realizado.

de acordo com que as diretrizes recomendam que são as 400 horas obrigatoriamente serem 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.

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. Geralmente o estágio é realizado de forma burocrática, na qual apenas os papéis são supervisionados, intensificando o fato de serem corretamente preenchidos, como encontramos na fala de um dos coordenadores:

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 não pode rasura não rasura, etc., mas não tem o momento de discussão a respeito do estágio isto infelizmente não tem, é uma crítica que não só o nosso curso como a grande maioria das instituições particulares recebe, por que 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 nem uma faculdade vai por. (C 1)

Conforme a declaração desse coordenador, percebemos que a falta de uma política de valorização do magistério dificulta o acompanhamento e a avaliação do Estágio.

Notamos também 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. (P 1)

Ao que parece, existe um consenso entre os coordenadores e professores entrevistados ao alegarem que a pobreza cultural da clientela, a distribuição da carga horária das disciplinas, bem como o calendário reduzido e a estrutura semestral do curso têm dificultado o fornecimento de uma formação desejável para os futuros professores. Nossa análise se confirma a partir dos seguintes registros:

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 tem 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, bom então este é um fator terrível, outro fator, 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. (P 2)

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. (P 1)

Observamos relatos de indicam iniciativas interessantes no sentido de se promover diálogos entre a IES e a escola campo de estágio. A fala da professora P2 demonstra a existência de um pensamento que converge para o desenvolvimento de um trabalho a ser realizado sob forma de parceria colaborativa entre as 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.(P 2)

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.

REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 9/2001.

_____. Parecer CNE/CP 28/2001.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fev. de 2002.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fev. de 2002.

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.

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

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

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

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.

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. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

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.

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.

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.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.