

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ASPECTOS HISTÓRICOS E A (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA¹

SUPERVISED INTERNSHIP: HISTORICAL ASPECTS AND THE (SELF)TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS
PRÁCTICA SUPERVISADA: ASPECTOS HISTÓRICOS Y LA (AUTO)FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS

Francisco Ronald Feitosa Moraes²
Paulo Meireles Barguil³

Resumo: O Estágio Supervisionado – ES contribui para que o professor constitua-se enquanto profissional crítico-reflexivo e construa os saberes docentes necessários para uma prática autônoma, empática e dialógica. Este artigo tem como finalidade analisar o ES em seus aspectos histórico, legal, teórico e metodológico, compreendendo a sua contribuição para a formação inicial do professor de Matemática, bem como refletir sobre o reconhecimento inicial da construção dos saberes e práticas docentes no ES. Para tanto, abordaremos como se constituiu o ES, no Brasil, desde a década de 1940 até os dias atuais, utilizando, principalmente, nessa reflexão, dispositivos legais, estudos teóricos e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015). Discorreremos, ainda, sobre a Formação de Professores de Matemática, mediante a atuação no ES, tendo como inspiração as contribuições de vários pesquisadores. O levantamento historiográfico evidenciou importantes mudanças nas concepções de aprendizagem da profissão docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação de Professores de Matemática; Prática docente.

Abstract: The Supervised Internship – ES helps the teacher to become a critical-reflective professional and build the teaching knowledge necessary for an autonomous, empathic and dialogical practice. This article aims to analyze the ES in its historical, legal, theoretical and methodological aspects, understanding its contribution to the initial formation of the mathematics teacher, as well as reflecting on the initial recognition of the construction of teaching knowledge and practices in the ES. To this end, we will approach how ES was constituted in Brazil, from the 1940s to the present day, using, mainly, in this reflection, legal provisions, theoretical studies and the National Curricular Guidelines (BRASIL, 2015). We will also talk about the Formation of Teachers of Mathematics, through acting in ES, having as inspiration the contributions of several researchers. The historiographic survey evidenced important changes in the learning conceptions of the teaching profession.

Keywords: Supervised internship; Formation of Mathematics Teachers; Teaching practice.

Resumen: La pasantía supervisada – ES ayuda al maestro a convertirse en un profesional crítico-reflexivo y construir el conocimiento de enseñanza necesario para una práctica autónoma, empática y dialógica. Este artículo tiene como objetivo analizar el ES en sus aspectos históricos, legales, teóricos y metodológicos, entendiendo su contribución a la formación inicial del profesor de matemáticas, así como reflexionar sobre el reconocimiento inicial de la construcción del conocimiento y las prácticas docentes en el ES. Con este fin, abordaremos cómo se constituyó la ES en Brasil, desde la década de 1940 hasta la actualidad, utilizando principalmente, en esta reflexión, las disposiciones legales, estudios teóricos y las Directrices Curriculares Nacionales (BRASIL, 2015). También hablaremos sobre la Formación de

¹ Este artigo é o recorte de uma Dissertação de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, desenvolvida pelo 1º autor sob a orientação do 2º autor.

² Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA), campus de Campos Sales, Ceará, Brasil. ronaldmoraes@ymail.com. <https://orcid.org/0000-0002-1301-1812>

³ Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. pbarguil@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4155-5494>

Maestros de Matemáticas, a través de la actuación en ES, teniendo como inspiración las contribuciones de varios investigadores. La encuesta historiográfica evidenció cambios importantes en las concepciones de aprendizaje de la profesión docente.

Palabras clave: Prácticas supervisadas; Formación de profesores de matemática; Práctica docente.

Introdução

Em qualquer uma das suas fases (observação, participação, regência ou intervenção), o Estágio Supervisionado – ES, nos cursos de licenciatura, tem função significativa na formação inicial dos acadêmicos. A partir desse contato direto com o contexto escolar, o estagiário tem a oportunidade de se colocar em ampla reflexão, (des)construindo expectativas sobre a docência, recebendo influências do professor regente para a elaboração da sua formação profissional, as quais são exemplos a serem reelaborados.

O ES, nesse sentido, contribui para que o professor constitua-se enquanto profissional crítico-reflexivo e construa os saberes docentes necessários para uma prática autônoma e que valoriza os saberes dos estudantes, iniciando pela compreensão das suas realidades individuais. Para isso, é importante manter o diálogo constante com os outros profissionais da educação, bem como, e principalmente, com os estudantes.

Neste artigo, situaremos o estágio supervisionado em seus aspectos histórico, legal, teórico e metodológico, para compreender a sua contribuição para a formação inicial do professor de Matemática, bem como para refletir sobre o reconhecimento da construção dos saberes e práticas docentes durante o ES.

Abordaremos, também, aspectos históricos e legais do Estágio Supervisionado – ES, no Brasil, desde a década de 1940, período que consideramos como propulsor dessas práticas de aprendizagem da profissão docente e que caracteriza essa atividade enquanto parte essencial da formação de professores, especialmente de Matemática.

Utilizaremos, nessa reflexão, dispositivos legais de cada época e contribuições de vários autores sobre as influências teóricas e metodológicas para a realização do ES, com o posicionamento de autores como Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2008), Zabalza (2014), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015) e para os Cursos de Matemática (BRASIL, 2003a).

Discorreremos, também, sobre a Formação de Professores de Matemática, que acontece mediante a atuação no ES, tendo como inspiração Barguil (2014), Charlot (2013), Dickel (2011), Fiorentini e Creci (2015), Imbernón (2011), Nóvoa e Finger (2010), Pimenta e Lima (2008), Lessard e Tardif (2008), Zabalza (2014), dentre outros, a respeito da relevância do estágio supervisionado para a construção dos saberes necessários à formação e prática docente durante a preparação do professor de Matemática.

Aspectos históricos e legais

O conceito de Estágio Supervisionado – ES consolidou-se, historicamente no Brasil, a partir de Leis Orgânicas do Ensino Profissional, por volta do início da década de 1940. Os estágios supervisionados foram apenas uma interface entre a teoria e a prática na construção do processo da formação profissional. A Organização Internacional do Trabalho – OIT recomendava que fosse encarado enquanto preparação para os postos de trabalho (BRASIL, 2003).

Conforme Parecer CNE/CEB nº 35/2003 (BRASIL, 2003b) sobre as Diretrizes Nacionais

para o Estágio Supervisionado, os ES oportunizaram aos estudantes da formação profissional para a indústria, para o comércio ou agrícola, o conhecimento na prática daquilo que lhes era ensinado nas escolas técnicas. Sendo a única oportunidade dos estudantes de conhecer o mundo do trabalho, uma vez que, o próprio ambiente escolar, os laboratórios e as salas-ambientes, mantiveram uma prática profissional incipiente.

O processo de industrialização no Brasil a partir da década de 1930 ocasionou um completo repensar da educação brasileira, com calorosos debates até a década de 1960, apresentando uma diminuição nas barreiras existentes entre os cursos secundários e superiores, destinados à “[...] formação das elites condutoras do País”, e de outro, os cursos profissionalizantes para “[...] os filhos dos operários e os que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.” (BRASIL, 2003b).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, Decreto-Lei nº 8.530 (BRASIL, 1946), estabeleceu a disciplina de Prática de Ensino como responsável pela ação prática, que em geral, era realizada sem levar em conta as situações reais e em muitos casos, devido à carência de professores, a docência era desenvolvida por leigos (MEDEIROS, 2013).

Segundo Pimenta (2006, p. 35),

[...] da Escola Normal esperava-se que ensinasse a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar os modelos. (...) A prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular).

No Curso Normal, havia ênfase às metodologias específicas, ainda sem acesso aos recursos tecnológicos atuais. Assim, o

professor, considerado como autoridade no saber, era responsável por transmitir os conteúdos estabelecidos nos currículos, sem levar em consideração as especificidades culturais, sócio-econômicas, locais e regionais dos estudantes, ou seja, a ele cabia ensinar aos que não sabiam, mesmo que em situações descontextualizadas (MEDEIROS, 2013).

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a Lei Federal nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), aconteceram reformas educacionais referentes aos ensinos de primeiro e de segundo grau (Educação Básica), com o intuito de universalizar a educação profissional de nível técnico, integrada ao ensino de segundo grau (atualmente o Ensino Médio) (BRASIL, 2003b).

A partir da Lei Federal nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), o ensino de segundo grau tornou-se profissionalizante e garantiu a formal habilitação e certificação profissional de nível técnico, e condição *sine qua non* para fins de continuidade de estudos no nível superior. Outra consequência dessa Lei foi que os estágios profissionais supervisionados ganharam força e importância, uma vez que o Parecer CFE nº 45/72 os considerou como obrigatórios para as habilitações profissionais técnicas da economia, bem como para algumas ocupações da área da saúde (BRASIL, 2003b).

Essa orientação profissionalizante gerou a definição da Lei Federal nº 6.494/77 (BRASIL, 1977), que regulamentou os estágios profissionais supervisionados no ensino superior, no ensino de segundo grau (técnico) e no ensino supletivo profissionalizante.

A Lei nº 5.692/71 modificou a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, transformando fortemente a Escola Normal em uma escola de ensino médio comum que, entre outras ofertas, incluía a formação de professores na habilitação Magistério (MEDEIROS, 2013).

As modificações estabelecidas por essa Lei para o sistema educacional instituíam a qualificação obrigatória e designavam à disciplina de Didática a tarefa de aproximar a sala de aula da realidade.

Conforme o Parecer CFE nº 349/72, à Didática cabe orientar estudos sobre a Metodologia de Ensino, Planejamento, execução do “ato docente – discente” e verificação de aprendizagem, aspectos que conduzem à Prática de Ensino. Enfatizando ainda, os objetivos da Prática de Ensino:

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas e observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da Escola de 1º Grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitantemente 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 se deve fazer e o que realmente se faz. (BRASIL, 1972, p. 07).

Mesmo que a legislação proponha o desenvolvimento da Prática de Ensino de forma concomitante com a Didática e assuma que teoria e prática são indissociáveis, admite, também, uma separação entre as duas disciplinas com independência entre si. Pimenta (2006, p. 48), reforça esse pensamento dizendo que conforme tal parecer, “[...] o Estágio é a prática, a Didática é a teoria prescrita da prática. Mantém-se a dissociação entre ambas, embora se diga o contrário.”.

Neste período, prevaleceu uma concepção tecnicista de educação, do ensino e, conseqüentemente, um conceito de prática com ênfase na técnica, com base na instrumentalização e na potencialização das habilidades, com uma visão descontextualizada da realidade.

Em relação às conseqüências no quadro da formação do professor em virtude das determinações insertas na Lei nº 5.692/71, Pimenta (2006, p. 57) declara: “[...] as pesquisas realizadas após alguns anos de implantação dessa Lei não apontaram *nenhum* avanço na formação do professor.”.

Assim, nos anos finais da década de 1970 e ao longo da década de 1980, surgiram estudos, debates e reivindicações por mudanças na situação educacional, com o movimento nacional dos educadores. Mesmo com essas tentativas de resistência na luta pela melhoria de qualidade na educação, esses momentos também representaram avanços e retrocessos.

A partir da década de 80, esses debates foram ampliados, em relação à profissão do professor e o exercício do ensino, exigindo uma ruptura com as disposições normativas para a formação do professor pela Lei nº 5.692/71. Em relação a esse período, Pimenta (2006, p. 66) declara: “[...] desde o início dos anos 80 vêm gestando um movimento de pesquisas, estudos, propostas, denunciando, analisando e encaminhando superações. [...] ocorrendo nas faculdades de educação, especialmente nos cursos de pós-graduação.”.

Várias discussões sobre o campo da formação de professores se desencadearam, com destaque para o ano de 1982, marcado pelo Seminário “A didática em questão”, que reuniu cerca de sessenta pessoas, dando origem aos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Este, atualmente, é considerado o maior evento acadêmico do país na área da educação com discussões realizadas em seus simpósios que contribuíram para resoluções de alcance

nacional, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (MEDEIROS, 2013).

Outra importante questão que gerou amplas discussões refere-se à organização curricular, realimentando os debates em torno da escolha das disciplinas teóricas e/ou práticas, privilegiando algumas disciplinas sobre outras, apresentando-se, ainda, distantes de aliar realmente a teoria à prática, que deve acompanhar toda a formação.

Alguns defendem o papel da prática, como forma de favorecer uma formação mais próxima da realidade escolar, outros, maior ênfase na teoria no intuito de favorecer uma base de formação sólida. Essas discussões levantam questões como: Que saberes são fundamentais para a formação dos professores? Quais disciplinas e conhecimentos devem estar presentes na sua formação, a fim de prepará-lo para o exercício da docência?

Traçando um esboço ao encaminhar proposições acerca das possibilidades de respostas aos questionamentos anteriores, cabe enfatizar que os saberes construídos pelo professor são transformados em ações, as quais determinam que tipo de professor é.

Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 119) destacam que “[...] o trabalho docente está estreitamente ligado aos saberes do professor, pois é a partir desta relação que o professor ressignifica as suas práticas pedagógicas e desenvolve a sua profissionalização.”.

No que se refere ao currículo, diversos teóricos, como Esteban (2003), Sacristán (1998) e Silva (2009), descrevem um panorama educacional com práticas pedagógicas no cotidiano escolar, nos diversos níveis, que privilegiam um saber fragmentado, desvinculado dos interesses e da realidade dos estudantes, gerando tensões e dificuldades.

Moreira e Silva (2011) compreendem o currículo como uma construção social,

defendendo aquele que contemple as necessidades da sociedade atual, dissociadas de disputas por interesses individuais, destacando que,

O currículo não é um elemento inocente e neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social. Está implicado em relações de poder, transmite visões diversas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. Não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 07-08).

Os conteúdos são definidos de forma autoritária, a metodologia adotada contempla, por vezes, a mera transmissão de informações e conhecimentos historicamente acumulados, com pouca ou nenhuma conexão com o cotidiano discente. O planejamento, portanto, se desenvolve numa dimensão técnica e burocrática. Há, ainda, uma avaliação excludente, que classifica os que podem e os que não podem seguir adiante. Enfim, são várias as situações que indicam ser a instituição escolar um local de controle e pouco democrática.

Conforme destacam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 110),

A atuação do professor deve ir além da aplicação dos conteúdos previamente definidos por um currículo prescrito... Para tanto, é necessário que os professores façam de suas atividades docentes uma constante investigação, partindo das situações problemas nas quais estão envolvidos o ambiente escolar, para responder-lhes por meio do registro, da reflexão sobre a ação.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 83) enfatizam, também, a “[...] preocupação com

o equilíbrio emocional, o qual é imprescindível e torna-se mais necessário ainda na atuação com crianças e adolescentes.". Como formador, é importante que o professor assuma a concepção de Educação, de Homem, de escola, de universidade que deseja e acredita, entendendo, dessa forma, o ensino como uma prática social concreta, intencional e ideologicamente comprometida.

Esse também é o entendimento de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71):

Nos processos de formação docente, é preciso perceber a importância dos saberes pedagógicos, dos saberes didáticos e dos saberes experienciais do sujeito professor. Esses saberes se administram às situações de ensinar e com eles dialogam, redirecionando-se, ampliando-se e criando.

No âmbito do movimento da formação, outras concepções foram surgindo e sendo evidenciadas pelos educadores e estudiosos, salientando a importância do caráter sócio-histórico dessa formação, que não se restringe ao saber especializado, mas direciona a formação de um profissional que investiga, compreende e busca possibilidades para a realidade do seu tempo, lançando, também, o olhar para a própria profissão.

É necessário, portanto, um ensino voltado para a formação de pessoas críticas, questionadoras e atuantes. Pimenta (2006, p. 19) enfatiza: "[...] é na leitura crítica da profissão frente às realidades sociais que buscamos referenciais para mudá-la". Vislumbro o profissional da educação como sujeito de sua história, que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. Sobre este aspecto, Cunha (2006, p. 34) declara:

Neste cenário, quando se fala em desempenho profissional, tornam-se

definidos como um cidadão competente; inserido na sociedade; com maior nível de escolarização e qualidade; produzindo não mais de forma isolada, mas em redes nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um docente que domine a matéria/conteúdo, integre a realidade histórico-social, utilize diferentes formas de ensinar, trabalhe com a linguagem corporal e gestual e busque a participação e integração do aluno.

Se estes indicadores podem ser questionados no contexto da formação desejada, certamente não poderão ser descartadas suas especificidades. Compreendemos que o alcance da profissionalidade se insere num processo que vai constituindo o professor ao longo de sua trajetória. Mesmo assim, a formação inicial precisa assumir a sua parte e propiciar elementos essenciais para o futuro do profissional da educação.

O Estágio Supervisionado e a formação docente

A preocupação com as condições e efetivação da formação dos professores tem sido uma constante inquietação nas minhas práticas e reflexões docentes. Buscando uma maior compreensão numa retrospectiva na caminhada da educação em nosso país, identificando as tendências presentes nos cursos de formação de professores, proponho uma reflexão nos momentos históricos caracterizados na formação de professores, enfatizando o papel do estágio supervisionado. Passerini (2007, p. 18) acredita que

O processo de formação do professor é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas

interações com os atores que fizeram e fazem parte de sua formação. E este processo sofre influência dos acontecimentos históricos, políticos, culturais, possibilitando novos modos de pensar e diferentes maneiras de agir perante a realidade que o professor está inserido.

A Educação Brasileira entra em uma nova ordem a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e de um conjunto de resoluções do CNE, as quais traçaram diretrizes curriculares para os cursos de graduação, visando à consolidação da formação docente (ANDRADE, 2012).

Essas resoluções e pareceres do CNE constituem o quadro legal que orienta mudanças nos cursos de formação de professores, apresentam princípios e diretrizes para o desenvolvimento de uma política de formação docente e para estruturação ou organização dos cursos de licenciatura no tempo e no espaço, trazendo importantes considerações a respeito dos contextos global e nacional de reforma educacional (ANDRADE, 2012).

Os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação inicial ou continuada de professores devem tomar como referência a LDBEN/96, que determina os objetivos e as finalidades gerais da educação básica. Nesse sentido, o art. 61 da LDBEN/96 reforça a necessidade da relação entre teoria e prática e do aproveitamento da experiência anterior.

O Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001a), destaca a necessidade de uma familiaridade do futuro docente com os documentos que tratam do objeto ou das temáticas relacionadas ao que se vai ensinar. A sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição de inserção dos

professores no projeto nacional, estadual e municipal de educação (ANDRADE, 2012).

No currículo da Licenciatura, segundo o mesmo Parecer, deve haver uma articulação entre o conteúdo específico da área que se pretende lecionar e sua didática específica, no nosso caso, os estudos e pesquisas na área de Educação Matemática. Todavia, as proposições institucionais revelam o predomínio de uma formação acadêmica mais abstrata, de caráter genérico, sendo insuficiente para integralizar a formação profissional para a docência.

O Parecer aponta para uma ação docente permeada pela reflexão como um princípio operacional para a construção da autonomia intelectual do professor que, além de saber e saber fazer, precisa compreender o que faz. E orienta que não se deve dar prioridade à teoria ou à prática, muito menos que uma delas seja o ponto de partida na formação do professor. Tendo em vista desse princípio, o futuro professor construirá junto com seus futuros estudantes experiências que sejam a eles significativas, pois que imersas na relação teoria e prática (BRASIL, 2001a).

Enquanto estudante da graduação, o futuro professor precisa vivenciar durante todo o seu processo de formação, atitudes, modelos didáticos e situações que pretende ver concretizados em suas práticas pedagógicas futuras, pois “[...] ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir.” (BRASIL, 2001a, p. 37).

A teoria existe para ajudar a compreender a realidade, que é complexa e mutável. A partir dela e sobre ela, pode existir uma ou várias práticas, as quais nos permitem, através da reflexão, teorizá-las, proporcionando uma constante evolução dos conhecimentos docentes. No entendimento de Lima (2012, p. 29), “A práxis seria, então, a prática impregnada e dinamizada pela

reflexão.". A teoria e a prática, portanto, estão amalgamadas, tornando-se a práxis docente.

Sendo assim, todas as disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática necessitam ter sua dimensão prática, permitindo ao acadêmico aliar sua compreensão das teorias (Cálculo, Geometria, Grandezas e Medidas, Álgebra, Estatística e Probabilidade, Lógica), e a reflexão acerca da sua atuação na Educação Básica. No entanto, as atividades de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado são espaços isolados para gerar articulação entre teoria e prática.

Sobre esse processo de articulação, Andrade (2012, p. 61), afirma que

Esse exercício requer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso visando superar o padrão, segundo o qual os conhecimentos práticos e didático-pedagógicos são responsabilidade daqueles que têm formação na área de educação e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

No que diz respeito à Prática de Ensino, o art. 65 da LDBEN/96 determina que: "A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas", como componente obrigatório no tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas de formação docente.

Ela se constitui uma disciplina em que conhecimentos teóricos e práticos são articulados, oportunizando ao futuro professor refletir coletivamente sobre o conhecimento e a situação de ensino e de aprendizagem, pois a tarefa de integrar e transpor esses conhecimentos não deve acontecer sem a mediação do formador de professor, tampouco sem o diálogo com as teorias que se tem estudado e as

experiências que se tem vivenciado (ANDRADE, 2012).

Conforme o Parecer CNE/CP nº 28/2001, tenta-se garantir que a prática seja trabalhada dentro do currículo da licenciatura por meio das 400 horas, argumentando que a prática não é cópia ou reflexo da teoria: "[...] ela é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria." (BRASIL, 2001b, p. 09).

A conceituação de prática contida em diferentes documentos que regulamentam as licenciaturas é de um componente curricular, uma dimensão do conhecimento presente nos cursos de formação, durante a reflexão sobre a atividade profissional, bem como durante o estágio, momento em que se exercita a docência (BRASIL, 2001b).

Os estágios também são obrigatórios, de acordo com o art. 24 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e devem ser normatizados pelos sistemas de ensino. Em conformidade com a Constituição, o art. 82 da LDBEN/96 reforça que "Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição." (BRASIL, 1996).

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 institucionalizou o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura nos moldes atuais, procurando corrigir o problema da organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais, centrados na observação da prática de um professor da escola básica ao final do curso, sem qualquer nexos com sua proposta curricular, quando acontecia (ANDRADE, 2012).

Estabelece para o estágio uma carga horária de 400 horas, visando ao acompanhamento da rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode vivenciar a dinâmica de sala de aula e da própria escola, dentre outros aspectos que demandam tempo suficiente

para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, reflexão constante, um processo de evolução do aprendizado (BRASIL, 2001b).

De acordo com Rocha e Paixão (2018, p. 98)

[...] o estágio curricular supervisionado constitui momento ímpar na formação inicial, ao possibilitar ao acadêmico a reflexão sobre a prática pedagógica in loco com seus matizes reais. Sobretudo, traduz-se como um momento que oportuniza ao acadêmico compreender o sistema de ensino, as políticas educacionais, a escola e os alunos com os quais irá desenvolver e construir processos de aprendizagem.

Assim, o estágio curricular supervisionado tem o objetivo de oferecer ao futuro licenciado um conhecimento dos principais aspectos da realidade em situação de trabalho nas unidades escolares dos sistemas de ensino sob a supervisão de um profissional experiente.

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 determinou a adaptação dos cursos de licenciatura às Diretrizes estabelecidas para formação de professores da Educação Básica, instituindo em seu art. 12, que o estágio deve ser articulado ao restante do curso, a prática deve permear toda a formação do professor e que as áreas ou disciplinas dos componentes curriculares de formação, além das disciplinas pedagógicas, tenham a sua dimensão prática.

O §1º do art. 13, da Resolução CNE/CP nº 01/2002, institui: "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.". (BRASIL, 2002a).

É enfatizado também o enriquecimento da prática profissional na formação do professor mediante a utilização de tecnologias da informação, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos e estudo de casos. Por fim, ressalta que o ES seja realizado em escola de Educação Básica a partir do início da segunda metade do curso, sendo o ES avaliado conjuntamente pela instituição formadora e a escola campo de estágio.

Já a Resolução CNE/CP 02/2002, em seu art. 1º, define a carga horária dos cursos de Formação de Professores em no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, articulando:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b).

E prescreve em seu parágrafo único: "Os alunos que exerçam atividade docente na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas". (BRASIL, 2002b).

Conforme o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 (BRASIL, 2001c), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, ratificado pela Resolução CNE/CES nº 03/2003 (BRASIL, 2003a), o estágio é essencial nos cursos de formação de professores, pois permite ao aprendiz, de acordo com uma sequência de ações, tornar-se responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tendo uma

aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida.

A Lei nº 11.788/2008 regulamenta os estágios de estudantes a nível nacional em todas as áreas, revogando a Lei nº 6.497/77. O seu art. 1º define estágio como:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Importante destacar, também, o que é estabelecido no Capítulo I, art. 1º, § 1º dessa Lei: “O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.” (BRASIL, 2008), o qual pode ser Estágio Curricular Supervisionado e Estágio Profissional.

Passerini (2007, p. 30) assim os diferencia:

Estágio Curricular Supervisionado [é] aquele em que o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso, indo além do chamado Estágio Profissional, aquele que busca inserir o futuro profissional no campo de trabalho de modo que este treine as rotinas de atuação.

Os estágios supervisionados devem, igualmente, preparar para o exercício coletivo da docência, na perspectiva de que as demandas do cotidiano da sala de aula sejam compreendidas e respondidas. As

experiências dos discentes que já exercem o magistério precisam ser valorizadas como aspecto importante a ser debatido e refletido.

De acordo com Raymundo (2013, p. 363),

[...] para que o estágio se apresente como uma possibilidade de construção de conhecimentos necessários à docência, é imprescindível que esteja organizado de tal forma que proporcione ao futuro professor um profundo conhecimento da realidade, para que este possa conhecer e compreender sua complexidade e posicionar-se criticamente perante os acontecimentos sociais e escolares. Além disso, esse futuro professor deve ter sólida fundamentação teórica, por meio da qual estabelecerá relações com o contexto real da sala de aula, permitindo-lhe interpretá-la e intervir de forma consciente e planejada.

A autora postula que, para possibilitar a construção dos saberes docentes, “[...] não é suficiente encaminhar o acadêmico à escola, é imprescindível que antes, durante e depois da realização das etapas de observação, participação e regência seja destinado espaço e tempo no currículo do curso de formação para o diálogo e a análise crítica [...]” (RAYMUNDO, 2013, p. 363), pois esses momentos oportunizam uma ampla reflexão embasada na fundamentação teórica construída ao longo do curso de formação inicial aliada à realidade vivenciada na escola, sendo indispensáveis no processo de formação inicial.

Em 1º de julho de 2015, o Ministério da Educação instituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, nos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para

graduados e de segunda licenciatura, e para a formação continuada.

De acordo com esta Resolução, e considerando a legislação existente que institui e orienta a formação de professores no país, bem como as atuais necessidades sociais, históricas e culturais, os princípios de democratização da educação que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, a docência como ação pedagógica intencional, o currículo como o conjunto de valores pensados para a produção e a socialização de significados a partir da realidade concreta dos sujeitos que dão vida a esse currículo e às instituições de educação básica, situados nos seus devidos espaços tempos,

Ficam instituídas, [...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015, p. 02-03).

A integração entre a teoria e a prática é exigência do processo de formação, sendo necessário que o currículo envolva um contínuo e permanente processo de prática de ensino, entendida esta como mediação entre o ensino e a aprendizagem no âmbito do qual o fazer concreto, orientado pelo saber teórico, possa integrar e consolidar a formação do profissional.

Os conteúdos trabalhados na formação docente precisam ser dinâmicos e articulados com a realidade histórica. Ao mesmo tempo em que eles trazem a cultura acumulada, devem construir novos conhecimentos. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37) afirmam que:

Geralmente os professores ingressam nos departamentos em

que os cursos aprovados, já estão estabelecidos as disciplinas que ministrarão. Recebem prontas as ementas, planejam individualmente, e é nesta condição individual que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objetos de estudo ou análise individual, nem do curso nem do departamento.

Compreendo a Prática de Formação como uma oportunidade de promover a articulação do conhecimento entre todas as disciplinas do Curso. Há, então, um pressuposto de que este é o espaço para que o acadêmico possa, durante os estágios, vivenciar a relação entre teoria e prática de maneira consistente. No entendimento de Pimenta (2006, p. 105),

O exercício da atividade docente exige um preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica, enquanto conhecimento sistemático da realidade, do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentidos), enquanto identificação e criação das condições técnico instrumentais.

A superação de uma prática pedagógica estruturada e compreendida apenas na racionalidade técnica passa pelo entendimento de que é imprescindível e imediato ter uma postura crítico-reflexiva, voltada para a busca de possibilidades e respostas que atendam às exigências sociais, éticas e humanas.

A formação do educador implica numa contínua inter-relação entre a teoria e a prática, num processo de reflexão-ação-reflexão, e exige, ainda, o domínio de bases

teórico-científicas, técnicas e humanas e sua relação com as exigências do ensino.

A constituição se concretiza no estudo e na prática da ação docente, como um ato educativo intencional, que prevê a produção e a disseminação de conhecimento. Para Cunha (2006, p. 31), deseja-se uma ação pedagógica que produza conhecimento, formando sujeitos críticos e inovadores, enfocando o conhecimento como provisório, inquieto com a localização histórica de sua produção.

Nesse sentido, faz-se necessário estimular a capacidade de análise, compor e decompor informações e argumentos, valorizando a ação reflexiva, instigando o estudante a reconhecer a realidade e a refletir sobre ela, relacionando a teoria à prática e vice-versa.

Pimenta e Lima (2008, p. 49) declaram que

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

A teoria e a prática não devem se submeter uma à outra, pois não há desenvolvimento da prática sem o desenvolvimento da teoria e vice-versa. É preciso que haja um movimento recíproco. Esta posição é corroborada por Pimenta (2006, p. 63), quando enfatiza que "O estágio pode servir às demais disciplinas, ser uma atividade articuladora do curso. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente."

Desta forma, os processos de formação docente devem privilegiar reflexões em contextos práticos, numa relação de ir e vir entre teoria e prática, aprofundando estes

conceitos e tomando-os como ponto de referência da formação. Sobre a dissociação entre teoria e prática, Saviani (2008, p. 128) destaca:

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a 'prática' sem teoria e o verbalismo é a 'teoria' sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Defendemos que o currículo dos cursos para a formação do professor precisa voltar-se para um todo relacional teoria e prática, compondo e organizando os conhecimentos, que não significa uma relação de conteúdos técnicos, mas conhecimentos sócio-político-culturais necessários para que o futuro profissional tenha condições de desenvolver uma leitura crítica e criativa da realidade numa mediação prática.

No entendimento de Piconez (2007, p. 30),

O Estágio Supervisionado é uma disciplina que pertence ao currículo dos cursos de formação de professores. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se exclusivamente em tarefa desta disciplina. Precisa estar articulada com os eixos do curso. Não pode ser responsável isoladamente pela formação do professor, estando ainda articulada ao projeto pedagógico do curso.

Na Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado se constitui num espaço e tempo privilegiados para a edificação da identidade profissional. Pimenta (2006, p. 39)

destaca a construção da identidade profissional:

A identidade profissional se estrutura a partir da significação da profissão; da revisão constante dos sentidos que é dada a profissão; da revisão das tradições, da reafirmação de práticas consagradas e que permanecem significativas, mas resistem a inovações. Do confronto e análise entre as teorias e as práticas e da construção de novas teorias. Constrói-se também, a partir do significado que cada professor, enquanto autor e ator, concretizando à atividade docente a partir de seus valores, modo de situar-se no mundo, história de vida, representações, saberes, angústias e anseios, do sentido enquanto professor. Assim como nas relações com outros professores e instituições.

O ES, enquanto componente do currículo do Curso de Educação Superior, possibilita o exercício da docência e é necessário à formação, enquanto espaço de mobilização e elaboração de conhecimentos e competências. Permite ao estudante conhecer os contextos em que se integra ou poderá integrar-se.

Este é um momento de diálogo entre a Universidade e as Instituições campos de estágio. Precisa caracterizar-se como compromisso e cumplicidade, em que o futuro professor, perante situações reais, aprende a responder às exigências sociais e educativas do exercício da profissão, extrapolando uma perspectiva meramente técnica. É preciso uma atitude de inserção na realidade, crítico-reflexivo, inovadora e investigativa.

Conforme Freire (2011, p. 37), um professor pedagogicamente inquieto, em aprendizagem constante, é alguém que enxerga além do óbvio, pois, na verdade, só é capaz de ensinar aquele que é capaz de

aprender: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”.

Conhecer a dinâmica interna da escola e da sala de aula se constitui fundamental à implementação das propostas pedagógicas. Mediante o ES, o graduando apreende e se aproxima da realidade profissional em seus aspectos contraditórios, estabelecendo eixos entre a prática e seus conhecimentos teóricos – refletindo a ação – procurando identificar, interpretar e desenvolver práticas alternativas, muitas vezes diferenciadas e significativas.

Nesse sentido, Veiga (2001, p. 86) afirma: “Ao refletir e contestar a realidade social e escolar, professores e alunos terão condições de extrair os fundamentos teóricos necessários à criação de formas didáticas mais adequadas, a partir do exame concreto das situações de sala de aula.”.

A pesquisa como uma atitude cotidiana permite interpretar a realidade criticamente e reconstruí-la. Freire (2011, p. 30-31) declara que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ou seja, faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca: “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

O ES realizado com pesquisa torna-se o instrumento que permite o aprimoramento da práxis, ao permitir um aprofundamento teórico, a formação estaria a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado que fundamenta a prática em sala de aula permeada pela ação-reflexão-ação. Assim, o professor será visto como um intelectual em processo contínuo de construção com uma formação teórica que o auxilia na compreensão da realidade, da organização da sociedade para que assim possa produzir conhecimento. Nesse sentido, “o Estágio como pesquisa tem suas bases na

práxis [...] onde teoria é inerente à prática.” (LIMA, 2012, p. 53).

Importante se faz a formulação de um Projeto de Estágio Supervisionado para os Cursos de Formação de Professores que contemple, antes de tudo, necessidades e interesses da formação com qualidade do professor, sendo o ES um dos eixos articuladores da prática reflexiva do professor, que se apresenta como espaço de interação e diálogo com o grupo que dele faz parte.

Investigar e analisar teoricamente a disciplina de ES, a partir de sua história e legislação, no contexto dos cursos de Licenciatura, pode se constituir numa contribuição à qualidade desses espaços de formação. Como professor que atua na formação de outros professores, reconheço a necessidade de ser pesquisador da própria prática, pois Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13-14) afirmam que,

Ao confrontar teoria com suas práticas, faz-se necessário refletir as práticas e as teorias que produzem novos conhecimentos para o processo de ensinar. As transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática nas variadas relações. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico.

Acreditando que a reflexão sobre as questões concernentes ao Estágio Supervisionado, bem como a outros temas relacionados à Educação e, especialmente, à formação do professor não se esgota, é que busquei, neste estudo, a compreensão sobre algumas dimensões que envolvem esta temática.

O futuro professor como aprendiz da profissão docente

Entendemos que, na formação do professor, não se pode perder de vista a reflexão sobre o trabalho docente. Enquanto formadores, nos diversos espaços educativos, precisamos assumir a responsabilidade pelo próprio processo de desenvolvimento profissional, constantemente refletindo sobre a prática de formação, dialogando, de forma comprometida, com as situações que constituem a prática docente.

Refletir sobre a prática e a minha responsabilidade na formação de outros professores é o estímulo que tenho para este estudo. Para tanto, me propus mapear, como os autores e os pesquisadores descrevem a disciplina Estágio Supervisionado, a produção teórica, em pesquisas e trabalhos, buscando sinalizar as dimensões que permeiam os discursos, num confronto constante com os depoimentos dos sujeitos envolvidos nesta investigação.

A aprendizagem docente é uma atitude de autocriação, centrada nas capacidades pessoais de aprendizagem para a concretização de uma prática pedagógica substancial e inovadora no espaço escolar. Acredito, tal como Barguil (2014, p. 266), que

A escola pode e deve contribuir para transformar a realidade, permitindo que cada pessoa encontre e desenvolva suas potencialidades. É necessário, contudo, que ela abandone práticas prescritivas e adote um projeto educacional que privilegia, dentre outros fatores, a socialização, a troca de saberes, a valorização das diferenças (e o respeito a elas!) e a consulta de fontes diversas de conhecimento.

Ao aprender a profissão, o docente aprecia a subjetividade e a autonomia, durante a gestão de seus processos formativos, potencializando a criação de

diferentes características das formas de aprender a pensar, ser e agir na prática pedagógica, o que representa o desenvolvimento profissional da Educação como responsabilidade do sujeito que se forma guiado por uma dimensão reflexiva das ações docentes. Nesse sentido, Freire (2011, p. 105) enfatiza que

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Nóvoa e Finger (2010, p. 117) expressam que “[...] é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu processo de formação torna-se inevitável.”.

Esse também é o entendimento de Charlot (2013, p. 61), quando afirma que “[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber se não produzido em uma confrontação interpessoal”.

Essa concepção de aprendizagem da formação considera as dificuldades e os êxitos das atitudes do professor, articulando-os às dinâmicas de autogestão de melhoria da prática pedagógica, o que se opõe aos princípios mecanicistas das ações concernentes ao desenvolvimento docente e à construção dos saberes necessários.

As práticas de aprendiz da docência colocam o professor no centro das atividades pedagógicas como um ser capaz de se (auto)organizar, enquanto ser que mergulha em si e se autoexamina, buscando razões

próprias para se (re)dimensionar, enquanto agente de mudanças significativas à produção de conhecimentos autônomos. “[...] autoformação ou autoconstituição – sugere que o ser vivo é autogerativo e auto-regenerativo, no sentido de que possui dinâmica autônoma que o faz construir e constantemente reconstruir sua trajetória de vida.” (DEMO, 2004, p. 88).

Freire (2011) afirma que somos seres inacabados e incompletos, e que precisamos aceitar que esse inacabamento expressa a urgência por uma construção experiencial contínua e inovadora, a qual implica assumir riscos, lutando por uma vivência profissional satisfatória. Nesse sentido, o futuro professor se constitui em um processo consubstanciado pela personalidade docente, o que pressupõe a responsabilização do professor pelas concretizações das ações no espaço educacional.

O protagonismo docente, que caracteriza as práticas de formação constitui-se como ponto de discussão, ajuda a compreender as estratégias utilizadas pelo professor nas diversas relações durante seu processo de constituição profissional.

Evidenciam-se, dessa forma, as decisões pessoais tomadas em prol da melhoria do exercício, as quais desencadeiam novos modos de gerenciamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Charlot (2013, p. 162) aponta que “[...] o que caracteriza a pessoa é sua forma de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesma e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender.”.

Reconhecemos que há muito de subjetivo na formação dos professores e por isso temos de nos assumir como produtores da profissão (NÓVOA; FINGER, 2010), e não como simples reprodutores de modelos educacionais estereotipados, alheios às reais necessidades dos sujeitos que se formam e às suas realidades contextuais.

Além disso, realçamos as possibilidades que o professor tem de aprender, por si mesmo, a reestruturar as situações de sua prática docente, acentuando a importância de uma postura profissional e da intervenção crítica na maneira de efetivação dos fazeres pedagógicos.

Pimenta (2006, p. 16) afirma que “[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamentos e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos”. O ato de formar-se, nessa perspectiva, toma a experiência docente componente mobilizador de autoconhecimentos relevantes aos espaços-tempos das atividades professorais.

A formação docente representa um processo de construção e de (re)avaliação da essencialidade do “ser professor”, ao tempo em que explicita, também, uma atitude dialética de (re)leituras e (des)construções da prática pedagógica, o que permite perceber o docente no (re)dimensionamento das formas de ser e de fazer-se professor, na efetivação das atividades educacionais.

Nessa conjuntura de interpretação, Imbernón (2011, p. 97) afirma que “[...] a formação deixou de ser vista apenas como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, para ser analisada como a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos nas práticas profissionais.”.

O aprender a profissão docente, como dimensão reflexiva, distingue-se nas esferas educacionais, pois não são conhecimentos passivos e inflexíveis, mas atitude profissional docente gestada a partir do interesse do professor que se forma, se organiza, ao compreender que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é

também uma identidade profissional.”. (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 25).

Estabelecendo-se como prática múltipla, a formação docente se constrói dentro de uma nova ótica de desenvolvimento, desvelando o professor no exercício reflexivo de se constituir como tal. Dickel (2011, p. 42) afirma que

[...] a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto [...] pois a formação do professor-pesquisador reflexivo não é a saída para os problemas sociais e educacionais, mas o fortalecimento da autonomia.

Desse modo, concebo o processo de construção do aprendiz da profissão docente como um investimento de domínio do próprio aprendiz, no entendimento de que este pode analisar os motivos e os por quês das suas atitudes, na delimitação da prática pedagógica, e compreender as dificuldades que inibem a presença de atitudes relevantes nos diversos contextos de ação docente. Norteados por esta compreensão, entendo que novas estratégias de formação devem ser desenvolvidas, considerando-se os objetivos da Educação para o mundo de hoje, e a própria história de vida dos professores.

Nóvoa e Finger (2010, p. 09) afirmam que “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem a adequada formação de professores.”. A formação, nesse sentido, deve abandonar a concepção clássico-formalista de Educação passiva e avançar rumo a uma Educação cidadã, a qual compreende o professor no seu permanente processo de formar-se, transmutando, com autonomia e liberdade, seu pensar, sentir e agir no cotidiano educacional.

A esse respeito, Perrenoud (2002) salienta que se faz necessário formar um profissional capaz de organizar sua própria

evolução e construir ações educativas a partir de aquisições e de experiências pessoais decisivas para as transformações sociais, ou seja, “[...] formar o professor na mudança e para a mudança.” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Freire (2011, p. 105) afirma que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.”. Uma pedagogia para autonomia precisa estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, ou seja, o aprender docente na relação direta com a prática de pensar e fazer os atos educacionais são permeadas por significação social.

Essa dimensão de desenvolvimento profissional se constitui uma prática de autoformação, a qual implica nos modos de efetivação do exercício pedagógico, valorizando o sujeito que se forma e suas maneiras de interpretar as experiências inerentes à realidade educacional.

A constituição desse processo demanda, então, o resgate das histórias de vida do professor, o qual constrói autonarratividades que expressam aspectos demarcantes da formação e da atuação docente, contribuindo, pois, na ressignificação do “ser professor” nas esferas da educação pública.

Brito (2010, p. 53) enfatiza que “[...] as narrativas, nas pesquisas em educação, e, de modo especial, sobre a formação e a profissão docente, possibilitam aos narradores a compreensão dos sentidos de suas histórias de vidas pessoais e profissionais”, o que potencializa a formação mediante as histórias, as experiências.

Esse também é o entendimento de Charlot (2013, p. 72): “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar aos outros.”.

É evidente que, ao longo dos anos, as profissões passam por transformações. Lessard e Tardif (2008) descrevem o trabalho docente atual em três concepções, que se interpenetram, presentes nessa trajetória desde a sua origem: vocação, ofício e profissão.

Conforme tais autores, essas concepções não se apresentam como uma sucessão de etapas históricas, mas como reveladoras das dimensões fundamentais do trabalho. Assim, a evolução passa a ser percebida como “[...] um processo de complexificação e de recomposição de trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínsecas à atividade docente.” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 256).

Para Freire (2011), a postura de desenvolvimento requer do educador-aprendente diálogo permanente com as estruturas interiores e os aspectos sociais, e, ainda, uma atitude ativa de autotransformação que provoque situações de reflexão e propicie um ambiente onde todos aprendam de forma livre e satisfatória.

Essa concepção de formação docente considera, então, a constituição dos fazeres do professor como uma prática alicerçada na construção permanente de atitudes pessoais importantes para o desenvolvimento de uma ação pedagógica atenta às perspectivas do professor no contexto escolar. Segundo Nóvoa e Finger (2010, p. 25):

É no espaço de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia, se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo ao seu processo de desenvolvimento.

De acordo com as mudanças e transformações históricas as quais estamos submetidos constantemente, surgem diversos desafios em meio à complexidade da profissão docente permitindo a (re)elaboração de múltiplos significados que vão constituindo a identidade do professor. Esse contexto mutável exige um comportamento de adaptação profissional que permite consubstanciar a identidade docente por meio das relações com os outros professores nas suas diversas experiências individuais e profissionais.

Florentini e Creci (2015, p. 80) confirmam essas ideias, a partir da perspectiva de Cochran-Smith e Lyle (1999), alertando para duas perspectivas dominantes de aprendizagem relacionadas à profissão docente.

Uma, mais frequente na formação inicial, que enfatiza a aquisição de conhecimentos *para a* prática, pois pressupõe que a prática seja uma instância de aplicação desses conhecimentos. A outra perspectiva entende que os conhecimentos da prática profissional não podem ser ensinados, mas podem ser aprendidos no exercício da profissão. Essa perspectiva pressupõe que a aprendizagem de conhecimentos da docência se dá *na* prática, como se o contato com a prática, pelos futuros professores, fosse suficiente à sua socialização profissional.

Esses autores destacam ainda que toda aprendizagem acontece em determinados contextos e não podem ser transferidas automaticamente para outros. Portanto, os processos de mudança de melhoria das práticas podem e precisam mobilizar e problematizar dialeticamente essas duas formas de conhecimento para problematizar e analisar os significados explícitos e implícitos às práticas de ensinar e aprender Matemática (FIORENTINI; CRECI, 2015).

Considerações finais

O levantamento historiográfico dos aspectos teóricos, legais e metodológicos do ES são reveladores da transformação nas concepções de aprendizagem da profissão docente. Portanto, é necessário articular com maior profundidade o ES com as outras disciplinas do Curso de Graduação em Matemática, dando ênfase, principalmente, aos conhecimentos necessários para a atuação do professor na Educação Básica. Esse espaço aberto para a aprendizagem da docência é propício para a ampliação das possibilidades pedagógicas tanto da formação dos futuros professores quanto da ação docente no ensino de Matemática.

Essas aprendizagens promovem uma abertura para a constituição da identidade docente de cada futuro professor à medida que este aceita participar de um processo de imersão nas atividades de aprendizagem docentes, as quais se constituem enquanto principal espaço-tempo para que essa constituição ocorra.

Nesse íterim, acreditamos que o ES, além de suscitar uma formação profissional, promove uma reflexão acerca do que os futuros professores acreditam sobre a sua formação e prática docente em Matemática, ampliando seus saberes docentes de acordo com suas crenças e concepções em relação a essa Ciência e os seus processos de ensino e de aprendizagem.

Compreendemos, portanto, que o ES se configura como espaço de (auto)formação profissional e pessoal dos acadêmicos do curso de Matemática, por favorecer que aprendam na prática a ampliarem sua atuação docente, embasados na sua aprendizagem para a prática que ocorreu durante a participação nas outras disciplinas do curso.

Referências

ANDRADE, José Antônio Araújo. **O estágio na licenciatura em Matemática: um espaço de formação compartilhada de professores.** 2012. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BARGUIL, Paulo Meireles. Eu, pedagogo de mim! In: BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; MACIEL; Terezinha de Jesus Pinheiro; BEZERRA, José Arimatea Barros (Orgs.). **Pedagogia UFC 50 anos: narrativas de uma história (1963-2013).** Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 255-277.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De18530.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2001, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/09.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 02 de outubro de 2001.** Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, de 06 de novembro de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 35/2003, de 05 de novembro de 2003.** Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e BRASIL da Educação Profissional. Brasília: MEC/CNE, 2003b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcb35_03.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3/2003, de 18 de fevereiro de 2003.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília: MEC/CNE, 2003a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE/CP nº 349, de 06 de abril de 1972.** Exercício de magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa Escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta (Orgs.) **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 52-67.

CHARLOT, Bernard. **Das relações com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** 18. ed. Campinas: Papirus, 2006.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e a reconstrução do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2004.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em si falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 33-71. (Coleção Leituras no Brasil).

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Aprendizagem docente na formação inicial mediante análise de práticas de ensinar aprender matemática. In: LOPES, Celi Espasandin; TRALDI, Armando; FERREIRA, Ana Cristina (Orgs.). **A formação do professor que ensina Matemática:** aprendizagem docente e políticas públicas. Campinas:

Mercado de Letras, 2015. p. 75-108. (Série Educação Matemática)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-277.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012. (Coleção Formar)

MEDEIROS, Denise Rosa. **O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: tensionamento entre teoria e prática**. 2013. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL**. 2007. 121f. Dissertação

(Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____. (Org.) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação – Saberes pedagógicos).

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 357-374, 2013. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4730>. Acesso em: 26 mar. 2020.

ROCHA, Maria Teresa Sudário; PAIXÃO, Jairo Antonio. Estágio Curricular Supervisionado e suas contribuições formativas na construção da profissionalidade docente: uma análise a partir da percepção discente. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n. 01, p. 97-111, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Teor>

PratEduc/article/view/37468. Acesso em: 26 mar. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: História e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica da educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 79-96.