

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS PRODUZIDAS NO PERÍODO DE 2001-2010

Roseli Araujo Barros
UEG/IEMCI/UFPA
roseliaraujo@hotmail.com

Kaled Sulaimam Khidir
UFT/IEMCI/UFPA
kaled@uft.edu.br

Resumo

O texto apresenta a análise das dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação brasileiras no período de 2001-2010, envolvendo o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em Matemática. No recorte temporal, busca-se compreender o que dizem as pesquisas sobre as práticas de formação, bases epistemológicas e metodológicas e resultados. A análise permitiu perceber que o aumento da produção de pesquisas a partir de 2000, aconteceu sob a influência das novas diretrizes de formação de professores que entraram em vigor. A efetiva implementação da legislação não é um processo simples, pois demanda envolvimento das instituições de ensino, corpo docente e comunidade acadêmica. Com as mudanças curriculares houve um entendimento de que o curso deve ser voltado para as demandas escolares, as pesquisas começaram a dar ênfase na formação de futuros professores, buscando dar uma visão ampla da sua profissão.

Palavras - chave: Formação Inicial; Estágio Curricular Supervisionado; Licenciatura em Matemática.

1. Introdução

Na busca por dissertações e teses defendidas no Brasil, na área de Educação Matemática, que discutem o tema Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Matemática, priorizamos o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Revista Zetetiké¹. O primeiro facilita com seu sistema de busca, a partir de um referido termo; já a Zetetiké contém uma ampla relação das teses e dissertações brasileiras em Educação Matemática desde o início da década de 1970, ação idealizada por Fiorentini (1993; 1994) no Banco de Teses EduMat² (MELO, 2013). Inicialmente, optamos

¹Revista *Zetetiké* da Faculdade de Educação da Unicamp tem a publicação anual de teses e dissertações brasileiras referentes ao Ensino/Educação Matemática. Disponível em: www.fe.unicamp.br/zetetike. Cabe ressaltar que atualmente as relações de dissertações e teses defendidas nacionalmente relativas ao Ensino/Educação Matemática são publicadas anualmente neste periódico..

² Banco de dissertações e teses de Educação Matemática, idealizado e organizado pelo professor Dario Fiorentini desde 1992 e, desde 2003, há atualização desde banco, através da divulgação da Lista de Teses/Dissertações brasileiras de Ensino/Educação Matemática.

pela busca de teses que abordassem o Estágio em Matemática, mas não encontramos um número significativo de pesquisas e incluímos as dissertações e teses produzidas.

Tal recorte foi reforçado ao encontrar a tese de Melo (2013), que faz uma análise das práticas formativas desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Matemática, a partir de dissertações e teses brasileiras entre os anos de 2001 e 2010. O levantamento totalizou 48 trabalhos e obedecendo a alguns critérios³ selecionou 15 (quinze) dissertações e teses da última década sobre o tema, das quais destacamos para o artigo algumas: Castro (2002), Jaramillo Quiceno (2003), Mendes (2004), Passerine (2007), Almeida (2009) e Cruz (2010).

A partir do estudo de Melo (2013), foi possível perceber que o aumento da produção de pesquisas a partir de 2000, envolvendo Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, aconteceu possivelmente, sob a influência das novas diretrizes de formação de professores que entraram em vigor. Tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002), as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003) e a Lei do Estágio (Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008). Além do reconhecimento e recomendação da CAPES de novos programas de pós-graduação na área, desencadeando um crescimento da produção acadêmica em Educação Matemática no Brasil.

Para obter os textos completos, recorreremos aos trabalhos disponíveis online nas bibliotecas digitais. Na busca por compreender o que dizem as pesquisas sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura em Matemática, apresentamos a análise de algumas pesquisas desenvolvidas no período citado, que remetem às práticas formativas, bases epistemológicas e metodológicas presentes nas mesmas.

2. O Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática

Castro (2002), em sua investigação, buscou compreender como o futuro professor se constitui na prática, tendo como experiência formadora a disciplina de Prática de Ensino de

³ Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Matemática; Estágio Curricular Supervisionado tido como um espaço constituinte da formação do futuro professor de Matemática; Sujeitos deveriam estar cursando ou realizando Estágio Curricular Supervisionado durante a pesquisa; Pesquisas que desenvolvessem alguma prática de formação; Que o pesquisador tivesse acompanhado na escola o processo de desenvolvimento dos licenciandos no Estágio.

Matemática e Estágio Supervisionado (PEMES). Para tanto, formulou a seguinte questão de investigação: *Como acontece o processo de formação do futuro professor de Matemática, em saberes, ações e significados, quando experiência, na prática escolar, a atividade docente, em um contexto de formação que interliga ação, reflexão e investigação?* Buscando respondê-la realizou uma intervenção nas disciplinas PEMES I e II desenvolvidas na Faculdade de Educação, na Universidade de Campinas- FE/Unicamp, ofertadas no 7º e 8º semestres da Licenciatura em Matemática. No 7º semestre letivo, a ênfase era dada na contextualização do ambiente escolar e na análise da tríade (aluno, professor e saber matemático).

A observação escolar ocorreu nos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio (EFM), que deveria ser problematizada para ser analisada sob a forma de um projeto divulgado em forma de monografia. Já no 8º semestre letivo, o objetivo era o desenvolvimento de um projeto de ensino de estágio, designado de “projetos de pesquisa-ação”, os estagiários, ainda realizavam as monitorias e atendimento complementar aos alunos com dificuldade em Matemática, o planejamento e a regência, seminários e elaboração de relatórios reflexivos. Considerando que em 1999 existiam na Unicamp duas turmas de PEMES, uma desenvolvida na licenciatura noturna e a outra na diurna, selecionou dois sujeitos para um estudo mais sistemático. As observações etnográficas foram realizadas na FE/Unicamp e na escola. Na universidade, no 1º e no 2º semestres de 1999, observou as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores das duas disciplinas. Já na escola, no 2º semestre, observou oito aulas de cada sujeito da pesquisa. Também recorreu ao diário de campo de pesquisadora, aos diários de campo dos estagiários e o material produzido pelos eles durante o desenvolvimento das disciplinas, tais como resenhas, reflexões, relatórios, memoriais e monografias, que serviram de apoio aos estagiários para que refletissem e investigassem a sua prática. Ainda fez uso de entrevistas, individual e coletiva. A primeira versou sobre aspectos pessoais de cada um, que foram identificados a partir das observações etnográficas. A segunda, com a presença da pesquisadora, incidiu em discussões e reflexões sobre episódios acontecidos durante as aulas de cada um.

Castro (2002) afirma que a experiência de formação investigada permitiu compreender que saberes, imagens e modelos adquiridos ao longo da vida constituem um *saber-ser* próprio de cada sujeito, que resulta em compartilhamento com outros sujeitos que intervêm no nosso *saber-fazer*, especialmente no modo como concebemos e produzimos as práticas sociais.

A investigação de Jaramillo Quiceno (2003) foi desenvolvida no mesmo contexto que de Castro (2002), ou seja, nas turmas PEMES I e II da Licenciatura Noturna em Matemática da Unicamp. Realizada em 1999, investigou o processo formativo que ocorria nessas duas disciplinas, buscando identificar os elementos constitutivos do ideário pedagógico que vêm sendo produzidos pelo futuro professor de Matemática sobre a Matemática, isto é, seu ensino e aprendizagem, e sobre o trabalho docente. Também investigar como esse ideário e a prática docente do futuro professor de Matemática são problematizados e se (re)constituem num processo de ação, reflexão e investigação sobre a prática pedagógica em Matemática. E, ainda, investigar a relação que se constitui entre o processo de (re)constituição do ideário do futuro professor e a realização de sua prática docente. Para tanto, conjecturou a seguinte questão investigativa: *Como o ideário pedagógico e a prática docente dos futuros professores de Matemática (re)constituem-se num processo de formação mediado pela ação, reflexão e investigação sobre a prática pedagógica?* Buscando respondê-la fundamentou-se nos estudos histórico-culturais do sujeito e de sua constituição, aproximou-se do movimento de (re)constituição do ideário e da prática docente de três futuros professores de Matemática a partir do cotidiano vivido por eles. Optou por uma metodologia de pesquisa na modalidade narrativa, sendo os instrumentos de mediação, utilizados pelos professores da disciplina, material de informações para a investigação: autobiografias, leitura e discussão de textos, análise de episódios ou casos, diários reflexivos, textos escritos e mapas conceituais.

A pesquisa mostrou que a (re)constituição do ideário pedagógico do futuro professor de Matemática vem sendo permeada por uma multiplicidade de vozes ao longo de sua vida antes do ingresso na licenciatura. Também que a (re)constituição desse ideário é um processo não linear, ou seja, é um processo complexo, existindo uma dialética entre a (re)constituição do ideário pedagógico do futuro professor e sua prática docente.

O trabalho de Mendes (2004) foi realizado com futuros professores e com professores em exercício, e investigou a contribuição da disciplina prática de ensino na formação do professor diante dos novos paradigmas de formação como desenvolvimento profissional e professor reflexivo. O estudo envolveu três alunos do curso de licenciatura em matemática, na Universidade Federal do Pará (UFPA), durante o desenvolvimento da disciplina e os professores das turmas onde esses alunos estagiavam, e que naquele momento estavam em formação continuada realizando Curso de Especialização na UFPA. Elencou como questão investigativa: *De que maneira acontece a Prática de Ensino de Matemática nos cursos de*

Licenciatura na UFPA? Optou por uma metodologia qualitativa na modalidade de estudo de caso. A investigação aconteceu em 2002, quando a pesquisadora acompanhou, por dois semestres letivos, as atividades desenvolvidas em turmas das disciplinas Prática de Ensino I, no 1º semestre, e Prática de Ensino II e III, no 2º semestre.

As disciplinas foram ministradas pelo professor destas e a pesquisadora. O desenvolvimento das atividades se deu, parte no Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC) e, parte nas escolas da rede pública de EFM. Na escola, os licenciandos realizavam plantão de dúvidas e ministravam aulas de reforço para alunos com dificuldades em matemática. Em um dia da semana, havia uma reunião dos licenciandos na UFPA, para discussão de textos e relatos sobre as atividades de estágio. Os instrumentos aplicados na disciplina incluíram leitura e discussão reflexiva de textos sobre Educação e Educação Matemática. Os relatórios produzidos pelos licenciandos de Prática de Ensino se constituíram em instrumentos utilizados na pesquisa, do mesmo modo que os registros etnográficos realizados durante os encontros no NPADC, as observações e os registros etnográficos das aulas ministradas pelos estagiários selecionados, e as entrevistas semiestruturadas individuais, todos gravados em áudio.

A pesquisa, além de descrever e contextualizar historicamente os cursos de formação analisa a dicotomia teoria-prática que existe nesses cursos, e a ausência de um trabalho pedagógico e epistemológico dos conteúdos. Os resultados mostram a necessidade de, nos cursos de licenciatura, ser dado um caráter mais prático à formação pedagógica, possibilitando ao futuro professor, desenvolver atitudes de autonomia, reflexão e investigação.

Passerini (2007) investigou o papel do Estágio Supervisionado na formação, sob a ótica dos estudantes da Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), observando que ações eram desenvolvidas e que poderiam contribuir à formação do futuro professor de Matemática. A pesquisa, de abordagem qualitativa de cunho interpretativo, buscou de identificar as impressões destes futuros professores com relação à elaboração do Relatório, mediante as seguintes questões: *Que argumentos favoráveis podem ser apresentados com relação à elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Matemática? Que informações presentes no Relatório podem contribuir para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática em formação inicial? Quais as principais dificuldades apresentadas pelos graduandos durante a elaboração do Relatório?*

O Estágio Supervisionado, no curso de Licenciatura em Matemática na UEL é desenvolvido no terceiro e quarto ano. No entanto, a pesquisadora acompanhou os estagiários apenas no terceiro ano do curso, já que acreditava que o tempo para a conclusão do Mestrado seria curto para acompanhar esses estagiários em dois anos. No ano de 2005, acompanhou todas as atividades realizadas no Estágio Supervisionado de 8 (oito) estagiários. Os critérios de escolha dos estagiários foram arbitrários e como o estágio da regência foi realizado em duplas, acompanhou quatro duplas. Também entrevistou os professores orientadores de Estágio das duplas, após o Estágio de Regência, buscando identificar impressões sobre o desenvolvimento dos estagiários durante o processo de elaboração/execução das atividades.

A pesquisadora realizou observações diretas, que aconteceram na Orientação Coletiva, em algumas orientações com as duplas de estagiários e suas regências, e durante as “plenárias” (reuniões realizadas após cada Estágio de Regência). Na orientação coletiva, foram apresentadas as orientações gerais para a elaboração das aulas, execução e análise do Estágio, contou com a participação dos estagiários, orientadores de Estágio, supervisores e coordenador do Estágio. Ainda houve observações diretas de algumas orientações e regência das duplas de estagiários. Foram observadas as “plenárias”, onde foi discutida a atuação dos estagiários nas aulas ministradas por eles no dia. Todas as observações foram anotadas no diário de campo da pesquisadora, buscando registrar e descrever o que era pertinente. Além disso, recorreu a informações contidas em documentos escritos, como os Relatórios de Estágio, produzidos pelos estagiários contendo reflexões sobre a realização do mesmo.

Passerini (2007), antes de apontar a análise dos resultados, apresenta uma descrição do desenvolvimento do Estágio Supervisionado investigado, destacando quatro etapas: *Estágio de Observação, Orientações e Preparações das Oficinas, Estágio de Regência e Relatório Final de Estágio* elaborado pelos estagiários. Na tentativa de buscar respostas ao problema, procurou descrever, analisar e destacar o papel das ações desenvolvidas em cada uma das etapas do Estágio para a formação inicial dos estagiários do curso. Apresentou algumas categorias de análise: conscientização dos estagiários sobre o contexto escolar vigente; importância do conhecimento matemático e do ensino de Matemática para o exercício da profissão; dificuldades a serem enfrentadas no exercício da docência, ideias prévias sobre o exercício da docência e ingresso na carreira docente.

A pesquisa demonstrou que o Relatório de Estágio pode se constituir em um importante instrumento para auxiliar no desenvolvimento profissional de futuros professores

de Matemática, na medida em que sua elaboração lhes proporcione reflexões sobre a própria prática e experiências de docência vividas no Estágio. Também oportuniza o registro de informações que evidenciam contribuições para a formação inicial de futuros professores quanto aos conteúdos matemáticos, modo de lidar com situações didáticas em sala de aula, planejamento e dinâmica das aulas, permitindo que exercitem a escrita discursiva sobre a Matemática e situações que envolvam os processos de ensino/aprendizagem da Matemática.

Almeida (2009), com a ideia de que o Estágio Supervisionado é um espaço importante na formação docente, se propôs a identificar quais as possíveis relações/influências da Modelagem Matemática como parte das atividades de estágio de futuros professores de matemática. A questão que norteou a investigação foi: *Quais são as possíveis relações/influências da Modelagem Matemática nas atividades de estágio na formação de um futuro professor de matemática?* Para respondê-la optou por uma metodologia qualitativa, desenvolvida em uma escola pública estadual da cidade de São Carlos, contando com a participação de dois alunos do curso de Licenciatura em Matemática que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado em Matemática na Educação Básica. Eles elaboraram, em parceria com o autor da pesquisa, três projetos de Modelagem Matemática, que foram acompanhadas desde o planejamento até o desenvolvimento em sala de aula, sendo desenvolvidos com alunos da sétima série do Ensino Fundamental.

O pesquisador buscando compreender as relações e influências das atividades de modelagem durante a formação de futuros professores foi desenvolvido um estudo de caso. Também a verificação da possibilidade de a Modelagem Matemática ser compreendida como um ambiente que possibilite a construção de saberes docentes, durante o período em que os licenciandos estiveram em estágio, que compreendeu um total de 30 horas/aula, três atividades: Comprando um Notebook; Formalizando o conceito de Juros, compreendendo a Taxa SELIC e a “A Estatística Presente em Diversos Contextos do Cotidiano (Estatística & Cotidiano)”, essa baseada em uma reportagem de jornal. Os projetos de modelagem geraram como material empírico: entrevistas com os estagiários, vídeos das aulas, documentos produzidos pelos alunos da escola e documentos produzidos pelos estagiários (diários de campo, diários reflexivos e relatórios do estágio).

A investigação indica que o desenvolvimento de atividades de modelagem durante o estágio pelos futuros professores mobilizou saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares. Essas atividades possibilitaram aos mesmos desenvolverem uma postura mais

crítica com relação ao conteúdo em sala de aula. A primeira atividade, “comprando um *notebook*”, oportunizou que refletissem sobre as formas de pagamento e o papel dos juros no valor final pago pelo produto, bem como percebessem uma Matemática mais próxima a questões do cotidiano. A segunda atividade, que não teve o êxito esperado, evidenciou que as atividades de modelagem devem ser bem planejadas, levando-se em conta os alunos, seu contexto social, faixa etária e interesses. Revelou que a sala de aula é um ambiente onde se encontram indivíduos dos mais distintos *backgrounds*, que cada aluno vivencia a aula em função do seu estado emocional, das suas expectativas, do que lhe interessa. A escolha do tema pelo estagiário, ocorrido na terceira atividade, passou a impressão de que o futuro professor abordou tópicos de interesse dos alunos compatível com o conhecimento matemático que seria alcançado por eles.

Cruz (2010) desenvolveu uma pesquisa de cunho qualitativo com o objetivo de analisar as potencialidades do Ensino Prático Reflexivo no contexto de um curso de Formação inicial de professores de Matemática, durante o Estágio Supervisionado. A partir das ideias de Donald Schön desenvolveu uma proposta metodológica para a realização do Estágio que envolveu um grupo composto por cinco acadêmicos, a supervisora de Estágio e a pesquisadora, cuja dinâmica foi caracterizada como trabalho colaborativo. Na universidade investigada os estagiários eram divididos em grupos e cada grupo ficava sob a responsabilidade de um docente do curso, ou seja, o supervisor de estágio. Em 2008, quando foi desenvolvida a pesquisa, a turma do quarto ano contava com vinte e quatro acadêmicos e foi dividida em quatro grupos. Sendo que dois desses grupos realizaram o estágio no período diurno e dois no período noturno.

As atividades sugeridas para o cumprimento no Estágio no Ensino Médio: *Observação1*: destinadas 20 horas para o levantamento e análise do material didático utilizado na escola; *Observação2*: com carga horária de 20 horas, onde o estagiário realizava a observação do cotidiano escolar, buscando discutir as práticas existentes; *Laboratório de Ensino de Matemática (LEMA)*: Com carga horária de 36 horas, a atividade visava produzir e utilizar material de manipulação diferenciado e os estagiários ministrava aulas para alunos de diferentes turmas; *Laboratório de Informática*: com carga horária de 48 horas, os estagiários elaboravam aulas a serem desenvolvidas no laboratório de informática, objetivando a vivência da utilização da informática na aprendizagem da Matemática; *Sala de Aula*: destinadas 60 horas, nas quais os estagiários faziam observação, participação e regência. Na observação, os

estagiários assistiram uma semana de aula nas três turmas do Ensino Médio. Na participação, realizada nas três turmas, o estagiário auxiliava os alunos da escola e o professor em tarefas na sala de aula. Já a regência, o estagiário ministrava aulas nas três turmas; *Atividades Coletivas*: com carga horária de 16 horas, foram realizadas reuniões mensais com a finalidade de gerar discussões sobre o Estágio.

Cruz (2010) fez uso de diferentes procedimentos para a obtenção das informações: entrevistas, cadernos de estágio, registros em vídeo, discussões e reflexões coletivas, leitura e análise de casos de ensino e autobiografia. O caderno de estágio é uma exigência da supervisora e configura-se em um instrumento no qual o acadêmico deve registrar todas as atividades solicitadas pela supervisora de estágio. As autobiografias foram apresentadas na forma de relatório final da disciplina, permitindo conhecer o lugar que o Estágio Supervisionado ocupou no processo de formação destes futuros professores, sendo orientados a narrar sua vida escolar. Além das regências, houve a elaboração e desenvolvimento de uma oficina, que permitiu aos estagiários vivenciarem a prática, planejando e ministrando aulas com o uso do computador. A mesma foi desenvolvida nas três turmas de alunos da escola onde o estágio foi realizado.

Na investigação, as informações foram organizadas de forma a construir a história do Estágio Supervisionado de acordo com a experiência de cada um dos sujeitos. A análise realizada acontece em dois momentos. O primeiro momento alude na construção da narrativa, buscando contar a história do Estágio desenvolvido a partir do Ensino Prático Reflexivo. Nele, os acontecimentos foram organizados obedecendo a uma ordem temática, tais como, aspectos biográficos; formação acadêmica e a experiência do ensino prático reflexivo. O tema, aspectos biográficos, apresenta os protagonistas da pesquisa. Já o tema, formação acadêmica, aponta o pensamento dos acadêmicos sobre o processo formativo vivenciado. O tema, experiência no Ensino Prático Reflexivo, evidencia a experiência de cada um dos acadêmicos. Concentrada nas regências, por serem essas atividades que põem os mesmos em situação de prática. O segundo momento de análise destaca da narrativa do Estágio, aspectos mais significativos com a intenção de responder ao problema da pesquisa e aos objetivos.

A pesquisa evidenciou que a intervenção realizada, no decorrer da ação dos acadêmicos, se constituiu em momentos de aprendizagem, revelando uma oportunidade de analisar o trabalho realizado em sala de aula, no momento da atuação, diferente do que acontece na universidade. Refletir na ação apresenta-se como uma forma de aprender na

prática, permitindo o elo entre teoria e prática. O processo reflexivo proposto por Schön é uma ação em que conhecimentos teóricos e conhecimentos tácitos estão imbricados, havendo uma integração entre o fazer e o saber. Este processo pode tornar-se mais significativo quando os dois últimos níveis da escada da reflexão são retomados em um momento distante da ação, podendo ser subsidiado por teorias educacionais. E quando o foco da reflexão é a própria prática, as discussões são mais significativas e contribuem para o desenvolvimento profissional. No quadro abaixo, podemos ter uma ideia das bases epistemológicas das pesquisas analisadas.

Quadro 1- Bases epistemológicas das pesquisas

Auto/ano	Tendência, referencial teórico e ano
Castro (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Racionalidade técnica: Fiorentini <i>et al</i> (1999). • Formação de Professores: Marcelo Garcia (1995). • Reflexão: Góes (2001); Gómez (1992) • Saberes docentes: Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier e Tardif (1997); Freire (1998); Gauthier (1998); Fiorentini, Nacarato e Pinto (2000)
Jaramillo Quiceno (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Complexidade: Morin (1998). • Racionalidade Técnica: Alarcão (1996); Schön (1992). • Crenças: Thompson (1992); Santos (1999); Ponte (1994); Pajares (1992). • Concepções: Thompson (1992); Cury (1994); Ponte (1994). • Saberes Docentes: Llinares, (1998); Rockwell e Mercado (1993); Fiorentini <i>et al.</i> (1999); Caldeira (1995). • Reflexão: Freire (1998). • Pesquisa-ação: Carr e Kemmis (1988). • Narrativas: Clandinin e Connelly (1995). • Professor Reflexivo: Zeichner e Liston (1999). • Mapas conceituais e aprendizagem significativa: Ausubel <i>apud</i> Novak e Gowin (1988). • Experiência: Larrosa (1998).
Mendes (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão: Darsie e Carvalho (1998); Zeichner (1993); Schön (1983). • Formação de professores de matemática: Gonçalves (1998) Teixeira (2002) e Ângulo (1990). • Identidade profissional: Nóvoa (1995). • Estudo de caso Lüdke e André: (1986).
Passerini (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial de professores: Buriasco (1999; 2002); Fiorentini (2003); Castro (2002); SBEM (2002) e Cyrino (2003). • Estágio: Pimenta e Lima (2004); Moura (1999, 2003), Pimenta (1999; 2001).
Almeida (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes docentes: Tardif (2002). • Modelagem Matemática: Burak (1987; 1992; Biembengut, 1999. Bassanezi, 2002; Tomaz e David (2008); Barbosa (2001; 2003; 2007); Almeida (2004). • Reflexão: Alarcão (1999).
Cruz (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento científico: Sacristán (1995). • Choque da realidade: Huberman (1995); García (1998). • Reflexão: Schön (2000); Alarcão (1996); Zeichner (1993). • Estágio: Pimenta e Lima (2004); Pimenta (2001).

Estes trabalhos evidenciam inúmeras potencialidades formativas das ações vivenciadas por futuros professores durante o Estágio Curricular Supervisionado em Matemática.

3. Conclusão

Nas leituras das dissertações e teses observamos que a efetiva implementação da legislação não é um procedimento simples, já que demanda envolvimento das instituições de ensino, corpo docente e comunidade acadêmica. Tal adequação tem influência direta nos cursos de formação em relação à prática dos formadores e na formação dos estudantes da Licenciatura durante o Estágio Curricular Supervisionado.

Nas pesquisas como de Passerini (2007), Almeida (2009) e Cruz (2010), o processo de planejamento, elaboração no âmbito das disciplinas da universidade foi acompanhado pelos pesquisadores até a execução *in loco*, na escola campo no decorrer do Estágio. Alguns instrumentos, um deles o relatório de estágio, ajudam os estagiários a refletirem sobre a sua própria prática, o que pode ser observado na pesquisa de Passerini (2007), possibilitando ao futuro professor uma postura reflexiva e avaliação de suas experiências. A pesquisa de Mendes (2004) foi uma das que mostrou a possibilidade de parceria entre os professores em exercício, a universidade e estagiários, pois enquanto os professores em exercício participavam de um Curso de Especialização, os estagiários os substituíam na sala de aula.

Portanto, na ação de formação/desenvolvimento ao longo do Estágio na Licenciatura em Matemática, cremos ser um ambiente de produção de conhecimentos sobre a prática de ensinar/aprender matemática no contexto escolar. E com as mudanças curriculares houve um entendimento de que o curso deve ser voltado para as demandas escolares e começaram a dar destaques na formação de futuros professores.

4. Referências

ALMEIDA, Rafael Neves. *Modelagem matemática nas atividades de estágio: saberes revelados por futuros professores*. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos (SP).

BRASIL. Legislação Informatizada – *Lei de Estágio*, Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11788-25-setembro-2008-581200-publicacaooriginal-104017-pl.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES n° 003/2003*, de 18 de fevereiro de 2003. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n° 001/2002*, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002.

CASTRO, Franciana Carneiro de. *Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e Estágio Supervisionado*. 2002. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas (SP).

CRUZ, Maria Aparecida Silva. *Uma proposta metodológica para a realização do Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de professores de Matemática: limites e possibilidades*. 2010. 235p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, Campo Grande (MS).

JARAMILLO QUICENO, Diana Vitória *(Re)constituição do ideário de futuros professores de Matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica*. 2003. 269f. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas (SP).

MELO, Marisol Vieira. *As práticas de formação no Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em matemática: o que revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras na década 2001-2010*. 2013, 406 p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas (SP).

MENDES, Maria José de Freitas. *Reflexões sobre a formação do professor de matemática: investigando a prática de ensino no curso de Licenciatura da UFPA*. 2004. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, UFPA, Belém (PA).

PASSERINI, Gislaine Alexandre. *O estágio supervisionado na formação do professor de matemática na ótica de estudantes do curso de Matemática da UEL*. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Departamento de Matemática, Centro de Ciências Exatas, UEL, Londrina (PR).