

PROPOSTAS DE ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

PROPOSALS FOR PRACTICUM IN PRESERVICE MATHEMATICS TEACHER TRAINING AT PUBLIC UNIVERSITIES IN SOUTHEASTERN BRAZIL

Eliane Matesco Cristovão
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
limatesco@unifei.edu.br

Fabiana Fiorezi de Marco
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
fabiana.marco@ufu.br

Ana Teresa C. C. de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
anateresa@fe.ufrj.br

Fabiana Chagas Andrade
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ
fabiana.andrade@cefet-rj.br

Resumo

Neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa nacional intitulada “A formação inicial de professores que ensinam matemática: a Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019”, e voltamos nosso olhar para as propostas de Estágio Curricular Supervisionado apresentadas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Licenciaturas em Matemática presenciais em Universidades Públicas da Região Sudeste. Dessa forma, o objetivo do artigo é apresentar um breve panorama das propostas de estágio e analisar as que indicam aspectos considerados inovadores, de acordo com o lugar e a importância atribuídos a essa componente curricular no curso. De caráter qualitativo e documental, esta pesquisa tem como *corpus* de estudo os PPC de 31 cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015. Os resultados apontam que, praticamente, 50% das universidades ainda mantêm o estágio como componente isolado, ou seja, o momento da prática, sem a necessária articulação com a teoria, mas há propostas que podem orientar mudanças significativas, e algumas capazes de desconstruir o modelo “3+1”, e que buscam formar o professor como profissional intelectual crítico reflexivo.

Palavras-chave: Licenciatura em Matemática. Estágio. Projeto Pedagógico de Curso.

Abstract

In this article, we present an excerpt from the national research entitled "A formação inicial de professores que ensinam matemática: a Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019". We turn our attention to the Practicum proposals presented in the Pedagogical Program Course of the face-to-face Preservice Mathematics Teacher Training courses in Public Universities in Southeastern Brazil. Thus, our goal is to draw a brief overview of the internship proposals and analyze those that indicate aspects considered innovative, according to the place and importance attributed to this curricular component in the course. This research is qualitative and based on document analysis, has as its corpus of study the pedagogical program of 31 courses that meet Resolution CNE/CP 02/2015. The results show that practically 50% of universities still maintain the practicum as an isolated component, that is, the moment of practice, without the necessary connection with theory, but there are proposals that can guide significant changes, and some capable of deconstructing the "3+1" model, which seek to train the teacher as a reflective critical intellectual professional.

Keywords: Preservice Mathematics Teacher Training, Practicum, Pedagogical Program Course.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa nacional "A formação inicial de professores que ensinam matemática: a Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019" desenvolvida por docentes participantes do Grupo de Trabalho 07 (GT07) – "Formação de Professores que Ensinam Matemática" – da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). O objetivo da pesquisa nacional foi mapear os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e matrizes curriculares de Licenciatura em Matemática (LM) que se desenvolvem no Brasil no ano 2019, observando a organização proposta para a formação inicial a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-2015), instituídas pela Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015)¹, bem como descrever e analisar os seus percursos formativos.

A importância das DCN-2015 se justifica pelo fato desta representar esforços do movimento nacional docente em diálogo com o Conselho Nacional de Educação, no sentido de situar a formação docente dentro da realidade da escola básica para todos. Isto resultou em grandes avanços, principalmente pela ampliação do tempo mínimo de curso (de 2.800 para 3.200 horas), a proposição de articulação entre formação inicial e continuada no projeto do curso, a incorporação de uma perspectiva interdisciplinar, orientações para inclusão da pessoa com deficiência e respeito às diversidades socioculturais.

Ao final do ano de 2019, as DCN-2015 foram revogadas pela Resolução CNE/CP

¹ Ao longo do texto, utilizaremos o termo "DCN-2015" sempre que nos referirmos à Resolução CNE/CP 02/2015.

02/2019 (BRASIL, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Porém, as orientações presentes nas DCN-2015, ainda que suspensas, foram as referências utilizadas para os currículos das LM em vigor em grande parte dos cursos no ano 2019, o que ratifica a importância da pesquisa.

Apesar de as DCN-2015 representarem poucas inovações especificamente no estágio, tendo em vista que sua carga horária não foi alterada e que suas normativas seguem o padrão já estabelecido nas Diretrizes anteriores, os avanços em outros aspectos podem ter impulsionado também mudanças nos estágios, justificando a relevância em investigar se há novos modos de entender, estruturar e apresentar esta componente nos PPC.

Portanto, no recorte que fazemos nesse artigo, voltamos nosso olhar às discussões sobre as propostas de Estágio Curricular Supervisionado² apresentadas nos PPC das LM presenciais em Universidades Públicas da Região Sudeste que, até o final de 2019, já haviam se adequado às DCN-2015, com o intuito de contribuir para a renovação das propostas de estágio, em especial desta região, na qual as autoras atuam. Destarte, o objetivo deste artigo é apresentar um breve panorama das propostas de estágio em Universidades Públicas da Região Sudeste e analisar aquelas que indicam aspectos considerados inovadores de acordo com o lugar e a importância atribuídos a essa componente curricular no curso. Consideramos inovadoras as propostas que atribuem ao estágio um papel central no curso, possibilitando o envolvimento dos professores da escola básica no processo de formação inicial de professores, em uma parceria colaborativa e investigativa (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013), bem como propostas que considerem o estágio como eixo articulador do curso, superando a fragmentação ao adotar estratégias de formação que contribuam para a construção da concepção de professor como um profissional intelectual crítico reflexivo (DAUANNY, 2020).

Em relação aos aspectos teórico-metodológicos, esta pesquisa tem abordagem qualitativa e assume caráter documental. Os documentos analisados foram os PPC dos

² Para facilitar a leitura, a partir deste ponto, chamaremos o Estágio Curricular Supervisionado apenas de estágio.

cursos de LM que se adequaram às DCN-2015, dos quais extraímos as informações relativas ao estágio. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) ao utilizar documentos, o pesquisador o faz investigando-os e examinando-os a partir de técnicas apropriadas, seguindo etapas e procedimentos; organizando, sintetizando e categorizando as informações para posterior análise. Temos ciência de que os PPC são documentos elaborados pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos, que podem ter a participação de diversos formadores e são de caráter transitório. Porém, entendemos que representam o que está prescrito para a formação inicial de professores de matemática da universidade naquele momento e, em conjunto com as matrizes curriculares, oferecem elementos para uma análise da formação como foi proposta, embora não expressem, necessariamente, as ações formativas na prática cotidiana.

A pesquisa nacional deu origem a um *e-book* e, dentre os resultados, foi identificado que 67,39% dos cursos de LM presenciais oferecidos em universidades públicas da região Sudeste, que totalizavam 46 cursos, se adequaram às exigências propostas nas DCN-2015, constituindo os 31 cursos³ do *corpus* de análise (COURA *et. al.*, no prelo), descritos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Cursos de LM presenciais, oferecidos em Universidades Públicas na Região Sudeste

| Estado | Universidade | Cidade | Total de cursos |
|--|--|-----------------------|-----------------|
| ES | Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) | Alegre | 3 |
| | | São Matheus | |
| | | Vitória | |
| MG | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | Juiz de Fora (diurno) | 1 |
| | Universidade Federal de Lavras (UFLA) | Lavras | 1 |
| | Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) | Ouro Preto | 1 |
| | Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) | São João Del-Rei | 1 |
| | Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) | Uberaba | 1 |
| | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | Ituiutaba | 2 |
| | | Uberlândia | |
| | Universidade Federal de Viçosa (UFV) | Florestal | 2 |
| | | Viçosa | |
| | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) | Teófilo Otoni | 1 |
| | Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) | Alfenas | 1 |
| Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) | Itajubá | 1 | |

³ Há cursos que têm PPC diferentes conforme o turno em que são oferecidos – o que ocorre na UFJF e UFSCar – ou a cidade em que se encontra o *campus* – como na UFES, UFU, UFV, UEMG, UNESP e USP – o que é responsável, por vezes, por cargas horárias, estruturas curriculares e tempo de duração do curso distintos.

| | | | |
|---------------------------------|---|-----------------------|-----------|
| | Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) | Carangola | 4 |
| | | Divinópolis | |
| | | Ibirité | |
| | | Passos | |
| | Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) | Montes Claros | 2 |
| | São Francisco | | |
| RJ | Universidade Federal Fluminense (UFF) | Niterói | 1 |
| | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRio) | Rio de Janeiro | 1 |
| SP | Universidade Federal do ABC (UFABC) | Santo André | 1 |
| | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | São Carlos (diurno) | 2 |
| | | São Carlos (noturno) | |
| | Universidade Estadual Paulista (UNESP) | São José do Rio Preto | 2 |
| | | Bauru | |
| | Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | Campinas | 1 |
| Universidade de São Paulo (USP) | São Carlos | 2 | |
| | São Paulo | | |
| Total | 20 | 29 | 31 |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante do exposto, este artigo se estrutura da seguinte forma: iniciamos com breves considerações sobre o estágio nos cursos de LM a partir da legislação; apresentamos e discutimos os aspectos mais gerais do estágio nos PPC dos cursos de LM presenciais da região Sudeste que se adequaram às DCN-2015, com fundamento em autores da área de Estágio e da Educação Matemática, pontuando alguns aspectos; analisamos duas propostas de estágio que se destacaram como inovadoras dentre os 31 cursos analisados e tecemos as considerações finais sobre a pesquisa, de modo a fomentar renovação das propostas de estágio nos cursos de LM.

UM OLHAR PARA AS PROPOSTAS DE ESTÁGIO

Para refletirmos sobre o estágio nas DCN-2015, é importante compreender como esse foi proposto em Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores, implementadas pela Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002). Na estrutura curricular que era proposta, a carga horária para o estágio era de 400 horas, além da criação de 400 horas destinadas à Prática como Componente Curricular (PCC).

Segundo o Parecer CNE/CES 9/2001 (BRASIL, 2001a, p.22), a PCC é distinta da prática de ensino e do estágio, por ser mais abrangente:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional,

como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Já o estágio é entendido como parte do conjunto de atividades que concorrem para a formação da identidade do professor como educador, se articulando à PCC e às atividades de trabalho acadêmico. Sua concepção, de acordo com o Parecer CNE/CES 28/2001 (BRASIL, 2001b, p. 10) é similar à que se observa nas DCN-2015:

[...] o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. Este é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado.

Nas DCN-2015 se recorre ao Parecer CNE/CES 28/2001 para definir o estágio como “[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (BRASIL, 2001b, p. 10).

No entanto, em nosso entendimento, o estágio não deve se dissociar da teoria, pois conforme afirmam Pimenta e Lima (2010, p. 41). “[...] o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” sendo, também, momento de suscitar reflexões sobre a atividade docente, tendo a concepção de formar o professor como intelectual crítico reflexivo (DAUANNY, 2010b).

A análise dos PPC dos 31 projetos de cursos de LM da região sudeste brasileira que se adaptaram às DCN-2015, revela que o início dos estágios dos licenciandos situa-se, predominantemente, na segunda metade do curso. Considerando que a duração dos cursos é de 4 a 5 anos, ele se inicia no 5º período, em geral, com poucas variações. Nesse sentido, nos parece positiva a iniciativa de não concentrar o estágio ao final do curso e, sim, distribuí-lo por um tempo maior e desde mais cedo, na formação dos futuros professores. Avaliamos que se trata de um dado positivo que a pesquisa de Coura *et. al.* (no prelo) nos mostrou, apesar de que o sucesso do estágio e as relações que devem ser estabelecidas com a prática vão além do momento em que o estágio se inicia e de onde se desenvolve. É preciso que sejam oferecidas oportunidades significativamente formadoras, assim

O estágio curricular supervisionado dos cursos de formação inicial universitária de professores é um espaço/tempo de formação que traz a possibilidade de aproximação da realidade profissional docente e a oportunidade de sobre ela

refletir criticamente com vistas à construção de alternativas (PIMENTA, 2009 *apud* DAUANNY, 2020, p. 853).

Além disso, não deveriam ser de responsabilidade, somente, desse requisito curricular a formação docente nas suas relações com a prática. Pimenta e Gonçalves (1990) já apontavam para esse equívoco na forma de conceber o estágio e a formação para a prática, ao afirmarem que “[...] um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira” (p. 129).

A carga horária de 400 horas exigida pelas DCN-2015 é a que compõe o estágio da grande parte dos cursos, com exceção de alguns que vão além, perfazendo um pouco mais, como, entre outras, é o caso da USP-São Carlos e UFSCar com 420h, UNESP, UEMG, UFES, UNIFAL e UFU-Ituiutaba com 405h.

A distribuição desta carga horária ao longo dos períodos e do curso se diferencia, entre as universidades, sendo, por vezes, toda ela cumprida na escola de Educação Básica, ou distribuída entre disciplinas na universidade e as atividades nas escolas e, até mesmo, em demais instituições como organizações não governamentais (ONGs), desde que possam contribuir para a formação docente, como observamos na UFOP. Nessa instituição, as opções para essa distribuição envolvem as ONGs, desde que tenham atividades que se relacionem com metas educacionais (PPC UFOP, 2019).

A possibilidade de vivenciar um espaço de formação não formal como nas organizações não governamentais (ONGs), viabiliza ao futuro professor conhecer desafios que possam vir a enfrentar durante a docência no contexto da educação básica, conhecimento necessário para além do saber matemático, o qual é indispensável para o professor de matemática, mas não suficiente para se enfrentar os desafios propostos para a realização do trabalho docente na realidade da escola pública brasileira.

As disciplinas na universidade que têm suas horas contabilizadas para o estágio (400h) são, em geral, denominadas de Práticas de Ensino ou Estágio Supervisionado, havendo, contudo, outros nomes. Com muita frequência, são distribuídas por 4 períodos, com algumas poucas exceções, como nos dois cursos da UFV (Florestal e Viçosa), onde são ofertados três componentes curriculares de estágio ao final do curso.

Por vezes, caracterizam-se como espaços nos quais há discussões e orientações que

possam preparar os licenciandos para as experiências do estágio na escola, bem como analisá-las criticamente. No PPC da UNESP-Bauru (2019, p.37), as disciplinas de prática se voltam para o que acontece nos estágios. São espaços onde ocorrem “discussões sobre as atividades de estágio, a elaboração e discussão de relatórios e a socialização dos memoriais profissionais dos alunos, além de subsidiar, teoricamente, as ações dos estágios.”

Observa-se, no PPC da UEMG-Ibirité, que nos quatro períodos em que o estágio acontece, há uma articulação, em todos esses períodos, com o trabalho feito na disciplina Seminários de Ensino, Pesquisa e Extensão. Na UNIRio, nessa mesma direção, os estágios de I a IV articulam-se com quatro disciplinas de prática de ensino, de 30h cada uma, que são cursadas de forma concomitante, o que favorece o diálogo com as vivências na escola.

Essa articulação, do que é vivido na escola e no âmbito dos demais espaços de formação na universidade, sejam esses as disciplinas, seminários entre outros, é por nós considerada fundamental por entendermos que os momentos do estágio devam ter desdobramentos que ampliem as reflexões dos futuros professores acerca de sua futura atuação como docente.

Por possibilitar a articulação direta com as escolas e instâncias em que os professores atuarão, o estágio pode apresentar formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados, contribuindo assim para a ressignificação dos cursos de licenciatura em uma questão central: a articulação entre teoria e prática (DAUANNY, 2020, p. 853)

Entre esses espaços, e indo ao encontro da ideia da valorização do debate e das propostas colaborativas de produção de conhecimento sobre a prática docente, Fiorentini (2010), a partir de seus estudos e pesquisas em formação de professores de matemática, destaca o papel das comunidades científicas e colaborativas envolvendo professores da universidade, da escola básica e futuros professores, visando o debate, a troca de ideias e experiências em torno de questões relacionadas à escola e sua realidade. Essa diversidade de situações e espaços de formação em que as vivências na escola podem ser analisadas e problematizadas foram percebidas por nós, a partir de alguns PPC.

Algumas propostas parecem ter como finalidade expandir o debate no âmbito da prática docente, como podemos observar no PPC da UFES-Vitória que, em seu IV período do estágio destacam-se vivências amplas em ambientes não escolares, com características de espaços não formais, possibilitando leituras críticas, políticas, culturais e sociais acerca

do que é vivido nesses espaços.

A finalidade de expandir o debate evidencia-se também na forma como distribui-se a carga horária total de estágio, ao longo do curso. A título de exemplo, o curso de LM da UFSCar-Diurno, em regime integral, tem em seu projeto, que o estágio deverá totalizar 420 horas, com a obrigação de que 50% dessas horas sejam realizadas no campo de estágio, complementando-as com demais atividades como seminários. Trabalhando de maneira semelhante à UFSCar, a UFVJM implementa o estágio em 280 horas no campo e 120 horas na Universidade; a UFU-Uberlândia, 310 horas no campo e 90 horas na Universidade e, a UFU-Ituiutaba, 270 horas no campo e 135 horas na Universidade, em um mesmo período de estágio.

Já no caso da UEMG-Divinópolis, em seu PPC está dito que são 405 horas de estágio, todas a serem cumpridas na escola, sendo 90 horas no 4º período e, nos demais, 5º, 6º e 7º períodos com 105 horas cada, sem carga horária em disciplina da universidade para esse fim. Entretanto, assim como a proposta da UEMG-Ibirité, este curso apresenta uma proposta bastante diferenciada em termos de articulação, por isso, ambos serão melhor analisados mais adiante.

Na UFJF, em seu PPC, é possível observar que a flexibilização de como distribuir a carga horária de estágio também está presente, na medida que valoriza situações dentro ou fora da universidade, focando, também a formação para a vida cidadã e competências para o trabalho.

O tipo de atividade a ser realizada nas escolas pelos licenciandos, bem como as que acontecem na universidade com fins de estágio são amplas e diversas nas várias instituições, sendo as salas de aula valorizadas como um espaço de formação relevante. A esse exemplo, no PPC da USP-São Carlos está reiterado que o espaço enfatizado é a sala de aula de matemática nos Ensinos: Fundamental, Médio e em Educação de Jovens e Adultos (EJA), contemplando a observação, a pesquisa, a regência, numa perspectiva de refletir sobre a prática.

Enfatizando os aspectos formadores a partir da inserção na escola, e ampliando para além da sala de aula, o PPC da UFOP destaca que, é importante que os licenciandos participem de conselhos de classe, feiras, atividades que envolvem os pais de alunos, para que se aproximem de um leque de vivências que fazem parte da prática docente.

Quando os estágios são complementados por vivências consideradas como relacionadas a ele, sua carga horária é incorporada, acrescida de participações em seminários, elaboração de projetos e seminários, como podemos observar no PPC da UEMG-Ibirité, com a existência dos Seminários de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo essa disciplina presente no curso, do 1º ao 8º período.

No projeto da UFVJM, encontra-se bastante clara essa valorização de atividades fora da escola como parte do estágio, totalizando 120h. Destacam-se os projetos de extensão, minicursos e seminários, projetos de pesquisa com foco em questões do ensino e aprendizagem, monitorias no acompanhamento de docentes na escola etc.

Restam, ainda, dúvidas, a partir da leitura dos projetos, que foram nossos documentos para análise com fins de pesquisa, sobre como os estágios acontecem em algumas universidades, por não termos clareza quanto à distribuição de carga horária nas escolas e em demais atividades na instituição, ou se ela se concentra, toda, na escola. Tratam-se de algumas limitações que temos que enfrentar, tendo em vista a escolha por analisarmos, somente, o que os seus projetos de cursos trazem.

De toda forma, ao se referir ao estágio curricular obrigatório, as DCN-2015 não determinam de que forma as 400 horas devem ser cumpridas, o que dá autonomia às universidades para que contemplem o estágio, em seus projetos, de acordo com as escolhas feitas pela comunidade docente. A saber, os cursos de licenciatura deverão ter “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.” (BRASIL, 2015, p.11, Art.13).

Refletindo sobre essa diversidade de formas de integralização do estágio que observamos a partir da análise dos projetos, seja em termos de total de horas a serem cumpridas ou das formas de distribuí-las, é possível que seja produtivo para a formação de professores ter essa carga, de fato, composta por diferentes situações em que a formação *para e pela* prática seja o foco. Dentro da escola, as situações fora da sala de aula são, também, inerentes ao cotidiano dos professores e também formadoras. A inserção dos estagiários em comunidades de práticas colaborativas, ou em encontros de problematização e análise das práticas com professores experientes tem sido evidenciada pelas pesquisas como um caminho promissor para a formação docente.

[...] a aprendizagem docente acontece com mais intensidade e efetividade no próprio processo de trabalho docente e em encontros de planejamento e, sobretudo, de análise e problematização de práticas de ensinar aprender, com outros professores, sendo esta aprendizagem potencialmente transformadora da própria prática e catalisadora do desenvolvimento profissional do professor [...] (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p.72).

Essa reflexão nos leva a pensar acerca de que, além de estar na escola e na sala de aula junto ao docente, não podemos prescindir da reflexão sobre as vivências que a sala de aula proporciona ao licenciando. Ou seja, há de se priorizar a importância da relação que se estabelece entre esse licenciando, seu supervisor de estágio e demais docentes da escola, visando a produção de um conhecimento baseado na prática, nos “contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas e nos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho” (PASSOS; ANDRÉ, 2016 *apud* PASSOS *et. al.*, 2020, p. 3).

Em relação ao fato de o estágio acontecer em instituições públicas ou privadas de educação básica, os projetos nos mostram que ambas as redes de ensino, a partir de convênios firmados com as universidades, constituem-se como campo de estágio, na maioria dos cursos de LM, mesmo que a rede pública seja entendida como o campo a ser priorizado. O projeto da UFES-Vitória, em seu Art. 4º das normas para o estágio, afirma que as instituições devem ser, preferencialmente públicas, “[...] podendo também ser desenvolvido em outros espaços educativos que apresentem condições necessárias à formação profissional do licenciando” (PPC UFES-Vitória, 2018, p. 77).

Em outras instituições, não se estabelecem prioridades, como na UEMG-Carangola, cujo PPC afirma, em seu Art. 10º, que “O estágio supervisionado deverá ser realizado em unidade escolar pública ou privada de educação básica, devidamente conveniada com a UEMG” (PPC UEMG-Carangola, 2016, p. 97). No PPC da UFABC, destaca-se que, apesar de o foco principal para o estágio ser a rede pública, a rede privada é um campo possível, e até mesmo demais instituições como museus e feiras de ciências, desde que com foco em educação científica.

O pouco diálogo entre disciplinas teóricas e pedagógicas, em nossa compreensão, permanece presente, significativamente, em diversos projetos, apesar de se caracterizar como uma antiga dicotomia constatada por várias pesquisas na formação de professores, o que favorece o isolamento do estágio de uma discussão articulada, mais ampla, com

demais disciplinas do curso, acerca da formação docente. No entanto, é possível perceber, também, algumas iniciativas de articulação do estágio com PCC e/ou outras disciplinas, elementos que passamos a analisar.

ARTICULAÇÕES ENTRE ESTÁGIO E PCC E/OU ESTÁGIO E DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES

Em relação à forma como o estágio é organizado nas diversas disciplinas, com a análise dos 31 PPC dos cursos de LM da região sudeste brasileira, que se adaptaram às DCN-2015, identificamos que em 16 deles (Unimontes - São Francisco e Montes Claros, UNIFEI, UEMG-Passos, UNICAMP, UFES-Vitória, UFES-Alegre, UFJF, UFVJM, UFOP, UFU-Ituiutaba, UFU-Uberlândia, UFTM, UFSJ, UFV-Viçosa e UFV-Florestal), ainda há certo isolamento deste componente curricular em relação às discussões relacionadas à formação docente.

O curso da UFV, por exemplo, propõe formar profissionais com conhecimentos matemáticos sólidos para atuarem na Educação Básica, “com capacidade de liderança e de propagador de conhecimento entre seus pares e, também, para prosseguirem os estudos em nível de pós-graduação, com o intuito de exercer a docência em nível superior.” (PPC UFV-Viçosa, 2018, p. 12).

Na UNICAMP, o PPC indica a garantia de, no “[...] mínimo de 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica, excluindo estágio, além do científico-cultural.” (PPC UNICAMP, 2018, p.12). No entanto, indica também que as horas práticas estão distribuídas ao longo do curso e associadas às disciplinas que compõem o currículo de formação profissional do educador, desde o início do curso.

Esta situação de isolamento do estágio nos causa certa preocupação em função de não haver atendimento ao Parecer CNE/CP 09/2001, quando este orienta que

[...] a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. (BRASIL, 2001a, p. 57).

Essa orientação, expressa no Parecer citado, nos leva a pensar que, apesar de muitas discussões teóricas relacionadas ao estágio já terem sido superadas, na realidade, a divisão

entre disciplinas teóricas e pedagógicas ainda é muito presente nos cursos da região sudeste.

Em outros 8 cursos dessa região (USP-São Paulo, USP-São Carlos, UEMG-Carangola, UEMG-Ibirité, UNIFAL, UFSCar-Noturno, UFSCar-Diurno e UNESP-Bauru), é possível encontrar ensaios de articulação entre estágio e componentes que envolvem a PCC. Na USP-São Paulo, por exemplo, parte da carga horária de PCC aparece integrada ao bloco curricular do estágio, no qual a disciplina Projetos de Estágio, oferecida pelo Instituto de Matemática e Estatística anualmente, propicia 100 horas de estágios e outras 20 horas de prática como componente curricular. Outras disciplinas, ministradas da Faculdade de Educação, contribuem com, pelo menos, 80 horas de PCC e 80 horas de núcleo de estudos de formação geral e aprofundamento.

Na UEMG-Carangola, o estágio e a PCC compõem juntos e articulados com as atividades curriculares complementares o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, sendo atividades práticas vinculadas a projetos de pesquisa e extensão, iniciação científica e de iniciação à docência, entre outras possibilidades apresentadas no PPC, mas não organizadas em formato de disciplinas. No PPC da UNESP-Bauru a carga horária de PCC está distribuída em outras disciplinas que compõem este componente, uma vez que essas atividades de PCC são preparação teórica para o estágio.

Ao buscar a articulação entre estágio e outras componentes curriculares, encontramos 6 instituições (UFES-São Mateus, UNESP-São José do Rio Preto - Diurno e Noturno, UFF, UNIRio, UFLA e UFABC) que procuram estabelecer tal relação. O fato de os estágios estarem vinculados a componentes curriculares no formato de disciplinas, permite o acompanhamento e o apoio ao estudante em suas atividades, contribuindo para a reflexão sobre a prática docente, sobre seu futuro papel como professor, sobre as diversas atividades de gestão específicas das escolas. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de planejar, elaborar, desenvolver e discutir planejamentos e demais ações desenvolvidas nas escolas.

Dentre as instituições que fazem essa articulação, a UFF define o estágio como “uma atividade teórica de conhecimento, instrumentalizadora das práxis docentes, entendida esta como a atividade de diálogo e transformação da realidade” (PPC UFF, 2017, p. 26). Nessa proposta, o diálogo ocorre nas disciplinas de Pesquisa e Prática

Educativa - Matemática (I, II, III, IV) as quais visam a participação do aluno em atividades no campo de estágio, na vivência da realidade do ambiente escolar e no acompanhamento das aulas ministradas pelos professores. A exemplo da UFF, a UNIRio também distribui carga horária do estágio em quatro disciplinas articuladas e que devem ser cursadas concomitantemente com outras quatro disciplinas chamadas Prática de Ensino, de 30 horas cada, possibilitando ao futuro professor integrar e refletir sobre o conhecimento em situações de ensino e aprendizagem, participando de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo junto ao seu grupo.

Na UFES-São Mateus, as ementas das componentes de estágio indicam que durante seu desenvolvimento serão realizadas integrações entre conhecimentos teóricos adquiridos em disciplinas como Psicologia, Didática, Matemática, Política e Organização da Educação Básica e Estágio I. No entanto, é preciso destacarmos que tais integrações só serão realizadas a depender das ações que o professor vier a propor ao longo das discussões.

Na UFLA, um aspecto que chama a atenção é a proposta de articulação entre a teoria e a prática e, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão explicitada nas diretrizes de formação docente, por meio de uma atividade de extensão de socialização de suas experiências com a comunidade por diferentes formas (seminários, relatos de experiência, produção de uma publicação técnica, entre outras). Tais atividades contam com a presença dos supervisores de estágio, para que o diálogo entre instituição e comunidade escolar seja difundido, e também com a presença dos demais estudantes do curso e dos demais cursos da Universidade.

Dentre as instituições mencionadas neste grupo, no PPC da UFABC constam disciplinas de prática de ensino, mas que não deixam clara a sua relação com o estágio, no cotidiano do trabalho realizado. Encontramos, apenas, que o estágio é uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico e que a prática pedagógica é contemplada nas diferentes disciplinas pedagógicas e específicas, possibilitando ao licenciando atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Diante ao exposto, e concordando com Lima e Pimenta (2006), entendemos que a perspectiva a ser adotada nos estágios precisa superar a fragmentação e ultrapassar a ideia

de prática como imitação ou instrumentalização, evitando a dicotomia teoria e prática. Estas autoras, ao conceituarem o estágio como atividade de aproximação da realidade e, ao mesmo tempo, como atividade teórica, defendem que

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências. (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 14).

Ainda de acordo com as autoras, “o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade” (p. 14). Além disso, apresentam outra perspectiva de compreensão do estágio, a pesquisa e, segundo elas,

[...] se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 14)

Diante dessas perspectivas indicadas por Lima e Pimenta (2006), optamos por destacar as propostas de dois cursos de uma Universidade Estadual Mineira, pela forma como propõem a articulação entre o estágio e as demais disciplinas do curso.

PROPOSTAS DE ESTÁGIO COMO EIXO ARTICULADOR DO CURSO: DOIS CASOS INOVADORES

Entendemos o estágio como o eixo articulador da formação dos futuros professores de matemática, quando além de envolver os diferentes profissionais e disciplinas no trabalho de formação docente, favorece um modelo de formação que se dá a partir do vínculo entre teoria e prática, como defendido por Silva, Vasconcelos e Paiva (2015):

[...] se é o estágio que permite ter o conhecimento teórico articulado com a prática - o que será exigido no mundo do trabalho -, então o estágio não é o momento de aplicação do que foi aprendido na teoria, mas a explicitação do vínculo teoria-prática, que é indissociável. (SILVA; VASCONCELOS; PAIVA 2015, p.128)

A partir dessa concepção, observamos que na UEMG-Divinópolis, segundo o seu PPC, os cursos contam com um Núcleo de Estágio Supervisionado, ao qual compete organizar e sistematizar os estágios, buscando aprimorar o atendimento aos alunos estagiários, aos professores orientadores e às escolas conveniadas, no caso das licenciaturas. Os coordenadores desse núcleo visitam as escolas buscando uma maior articulação entre estagiários, formadores e professores supervisores de estágio.

As propostas de estágio, desenvolvidas do 6º ao 9º período do curso, envolvem atividades interdisciplinares que considerem “a Sustentabilidade, a Inclusão, a Diversidade, a Tecnologia e os Direitos Humanos.” (PPC UEMG-Divinópolis, 2016, p. 29). No PPC é explicitada, ainda, a participação dos professores de todas as disciplinas do curso, no período em que o estágio se realiza, oferecendo sustentação dos aspectos teóricos e práticos do estágio. O professor orientador de prática docente (nome atribuído às disciplinas com carga horária dedicada à PCC) é responsável pela sustentação técnica, ou seja, parece ser no contexto dessas disciplinas que os projetos a serem desenvolvidos no estágio são orientados. Nos chamou especial atenção que esta sustentação está relacionada, de acordo com nossa interpretação do PPC, com as disciplinas responsáveis pelo conhecimento matemático, tendo em vista a afirmação de que, do 4º ao 7º período

[...] as disciplinas responsáveis pelo conhecimento matemático do graduando, bem como, todas que corroboram para a formação do profissional docente, **elencarão um tema transversal/eixo norteador, que perpassará os estudos e discussões em todas as disciplinas no sentido teórico e prático. Esse tema transversal/eixo norteador sustentará as atividades de Estágio Supervisionado a serem desenvolvidas pelo aluno do curso nas Escolas de Educação Básica. O grupo de professores mediante esse tema proporá a atividade a ser desenvolvida pelo graduando em cada semestre [período].** (PPC UEMG-Divinópolis, 2016, p. 28, grifos nossos)

A proposta da UEMG-Divinópolis pode contribuir com a necessária desconstrução do Modelo “3+1” (MOREIRA, 2012), caminhando no sentido de uma formação pautada na interdisciplinaridade conforme preconizam as DCN-2015, que em seu Artigo 3º § 2º apresenta como um dos princípios da formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: “VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação.”

Corroborando essa ideia, Dauanny (2020), apoiada em Lima e Pimenta (2006), aponta que, para preparar um professor capaz de lidar com a complexidade atual da escola, os cursos de formação precisam superar a fragmentação, adotando estratégias de formação que contribuam para a construção da concepção de professor como um *professional intellectual crítico reflexivo*, tendo em vista que

[...] o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos preestabelecidos, pois dada a sua complexidade e dinamicidade, exige do professor um constante posicionamento diante das questões e desafios que se apresentam no cotidiano da profissão. Para cumprir essa exigência, o entendimento, a análise, a reflexão e a construção de alternativas e de respostas a essas questões e desafios são exercícios contínuos do fazer docente. Exercícios de produção de conhecimento, já que as respostas a esses desafios não estão prontas. (DAUANNY, 2020, p. 849)

Uma formação de professor como *intellectual crítico reflexivo* exige o reconhecimento de professores e futuros professores como sujeitos de conhecimento e precisa considerar que as transformações das práticas docentes serão possíveis se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, reconhecendo as influências da escola como um todo e as especificidades da sala de aula. Isso requer o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (DAUANNY, 2020).

Assim, uma proposta formativa que torna o estágio um eixo articulador da formação, posicionando todas as demais disciplinas como sustentação teórica para o desenvolvimento de projetos pautados em um tema interdisciplinar que perpassa as discussões de todas essas disciplinas, parece ser uma ferramenta extremamente poderosa para essa finalidade.

Localizado na mesma Universidade, porém em um *campus* de outra cidade, o curso de LM da UEMG de Ibirité apresenta em seu PPC uma proposta nessa mesma perspectiva, entretanto, de maneira mais fundamentada em termos teóricos e mais clara em termos práticos de sua execução. Segundo o PPC do curso, do 5º ao 8º período, os estágios serão acompanhados por disciplinas intituladas “Seminários de Ensino, Pesquisa e Extensão”.

O estágio inclui atividades in loco e atividades de planejamento na Universidade. É importante que o desenvolvimento do estágio na sequência e nos períodos sugeridos, visto que seu objetivo e a produção acadêmica a ele relacionada, será amparada pelas disciplinas do mesmo período, em especial a disciplina de Seminários de Ensino, Pesquisa e Extensão. Neste sentido, é obrigatório que, juntamente com o estágio, o aluno esteja cursando a disciplina de Seminários de Ensino, Pesquisa e Extensão, responsável por acompanhar o respectivo estágio em execução. (PPC UEMG-Ibirité, 2016, p. 74)

Segundo o PPC do curso, no 5º período o foco de estudo é a observação da escola de modo global. No 6º período os alunos devem desenvolver atividades concernentes ao estágio em turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No 7º período os alunos devem desenvolver atividades concernentes ao estágio em turmas do Ensino Médio. No 8º período os alunos podem escolher em que nível ou modalidade de ensino desenvolvem o estágio, considerando suas necessidades e interesses de aprofundamento dos estudos e o Trabalho de Conclusão de Curso que também será acompanhado por uma das disciplinas de Seminários de Ensino, Pesquisa e Extensão. Esse formato evidencia um trabalho que integra ensino e pesquisa, no qual o TCC é desenvolvido no âmbito do estágio, e articula teoria e prática, conforme as etapas apresentadas do PPC do curso.

Neste PPC se esclarece que a relação das atividades de cada estágio deve seguir um caminho que vai do contexto escolar geral para a sala de aula, e delimita estas atividades como diferentes aprendizagens, como por exemplo, “aprendizagens do contexto em que a escola está situada: história e comunidade”, “aprendizagens sobre quais teorias estudadas na graduação circulam nas práticas da escola”.

Com base em Pimenta e Lima (2010), os autores do PPC da UEMG-Ibirité afirmam que

[...] todas as disciplinas do curso de formação são responsáveis por trazer elementos que contribuam com as reflexões, o entendimento e a construção de alternativas para os problemas encontrados na realidade profissional docente. Todas as disciplinas são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Todas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo reflexivo. Assim, o estágio, ao contrário da visão recorrente, não é atividade prática, mas teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. (PPC UEMG-Ibirité, 2016, p. 64)

O PPC da UEMG-Ibirité apresenta um extenso referencial teórico sobre estágio, justificando suas escolhas e posições, e explicita a relação que uma professora e pesquisadora do curso estabelece com a pesquisa sobre os estágios (DAUANNY, 2010a, 2010b). Assim, podemos perceber a influência positiva da pesquisadora na elaboração do PPC do curso de LM da instituição.

Vale destacar, ainda, que o PPC da UEMG-Ibirité defende a articulação do estágio com o Trabalho de Conclusão de Curso como uma forte contribuição para a formação dos licenciandos que têm “a oportunidade de exercitar a pesquisa que tinha a especificidade de partir de uma vivência do fazer docente, durante o período de estágio nas escolas do Ensino Fundamental e Médio.” (PPC UEMG-Ibirité, 2016, p. 65).

Apoiado em Fiorentini e Oliveira (2013), o PPC da UEMG-Ibirité ressalta a necessidade de envolver os professores da escola básica no processo de formação inicial de professores, e também a necessidade de que essa parceria com a escola seja feita de forma colaborativa e investigativa. Assim, defende “Uma prática conjunta entre formadores, professores da Escola Básica e futuros professores, envolvendo análises sistemáticas de problemas e práticas de ensinar e aprender Matemática, na escola e em sala de aula.” (PPC UEMG-Ibirité, 2016, p. 66)

A articulação Universidade-Escola, no PPC do curso, ultrapassa a ideia de estabelecer um convênio, pois é entendida como uma verdadeira relação de partilha, que entrelaça formação inicial e continuada:

É necessário que a presença do estagiário na escola seja vista como uma contribuição à instituição e não como um ônus. Para isso há necessidade de construir uma relação de parceria entre escola e universidade para a formação do professor, tanto a inicial como a continuada. Também é fundamental que se busquem meios de assegurar, aos professores que recebem os estagiários, condições profissionais que viabilizem o atendimento, inclusive procurando desenvolver mecanismos de participação direta destes professores nos projetos de estágio. A viabilização destas concepções de prática e de estágio depende da formação de um corpo de profissionais, sediados na escola, que possam acompanhar as atividades desenvolvidas. Desse modo, a Universidade estará colaborando com a escola na formação continuada de seus professores, na assessoria e elaboração de projetos e em outras possibilidades de atuação. (PPC UEMG-Ibirité, 2016, p.69)

De acordo com o PPC, o estágio como eixo central do curso, propicia uma relação entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de ações como a participação dos alunos em atividades pedagógicas e de gestão escolar; a participação dos professores das escolas-campo em projetos de organização de estágio e de pesquisa, nas disciplinas e em cursos de extensão da UEMG; a elaboração de projetos de estágio de caráter interdisciplinar envolvendo os professores do curso, os licenciandos e professores das escolas-campo de estágio. Reafirmando essa perspectiva de ampliação das vivências propiciadas pelo estágio, o documento da SBEM (2003), no qual tem-se subsídios para as reformas dos cursos de licenciatura em matemática, referenda que

[...] o Estágio Supervisionado não pode se configurar como espaço isolado, fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso, mas sim como espaços em que os professores em formação vão colocando em uso os conhecimentos que aprendem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, nos diferentes tempos e espaços curriculares. (SBEM, 2003, p. 22)

A proposta se mostra inovadora, ainda, na forma como interpreta a dispensa de estágio para o aluno que já atua como professor, possibilitando que para este licenciando o estágio seja um tempo de refletir sobre a própria prática, tomando-a como objeto de estudos para a ressignificação de saberes e práticas:

Para os alunos que já exercem a docência, o estágio terá o caráter de formação continuada, articulando as experiências dos professores-alunos estagiários e os fundamentos teóricos do estágio. O estágio será um espaço de estudos, de reflexão de suas práticas, de análise e superação de obstáculos e ressignificação de seus saberes docentes. (PPC UEMG-Ibirité, 2016, p. 73)

Esta proposta para licenciandos que já atuam como professores, assim como a relação entre pesquisa e estágio para os demais licenciandos, está de acordo com Lima e Pimenta (2006). Ao considerarem que os professores nem sempre têm clareza em relação aos objetivos que orientam suas ações, as autoras defendem que “faz sentido investir nos processos de reflexão na e das ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares.” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 12). Diante do exposto, consideramos que o estágio é um espaço primordial para a compreensão da complexidade da atividade docente e para a constituição de sua identidade (LOPES *et. al.*, 2017), além de os dois casos analisados representarem uma inovação em relação às propostas de estágio analisadas ao atribuírem a este componente curricular um lugar central no curso e de total importância no curso.

CONSIDERAÇÕES OU REINICIANDO O DEBATE

Tecemos aqui algumas reflexões resultantes de nossa pesquisa, à guisa de retomada do debate, reforçando o fato de que nossa análise se deu sobre o que trazem os PPC dos cursos de LM da região sudeste, acerca do estágio. Retomando o que, de mais marcante, nos envolveu nessa investigação, temos a destacar avanços, bem como a permanência de aspectos relacionados ao estágio, os quais resistem ao tempo e que continuam nos desafiando a continuar buscando reformulações.

A carga horária que, em algumas instituições, ultrapassa o mínimo exigido, pode significar uma valorização desse componente curricular na formação dos futuros professores de matemática, não significando, contudo, que os demais cursos que trabalham com a carga mínima exigida, de 400h, não o considerem da mesma forma. A existência de disciplinas na matriz curricular de alguns cursos, que têm suas atividades e propostas entrelaçadas com as vivências proporcionadas aos licenciandos no estágio, podem ser

responsáveis por uma articulação teoria-prática, o que vem tendo lugar, ao longo do tempo, no debate sobre a formação inicial de formação de professores. Certamente, nessa perspectiva, a concepção de estágio e seus objetivos, bem como a forma de desenvolvê-lo são fundamentais para as relações entre o estágio e a prática como componente curricular, bem como as problematizações que favoreçam a produção de conhecimentos para a prática docente. Entretanto, ainda constatamos, a partir de nossa leitura dos PPC, um isolamento do estágio em 16 dos 31 projetos analisados.

A diversidade na distribuição da carga horária de estágio na escola, que não se restringe, unicamente, a situações de sala de aula de matemática, parece produtiva para um conhecimento mais amplo da realidade escolar. Possibilitam ao licenciando a imersão em situações diversas, desde conselhos de classe, reuniões de pais, festividades, situações essas que fazem parte da vida dos professores e que favorecem retomadas de vivências como ex-alunos da educação básica, elaborando-as numa interlocução com a condição de futuro professor, tornando fecundo para a formação e o desenvolvimento profissional a elaboração de relatórios de estágios e memoriais. Outro ponto que vale destacar é a importância de o estágio estar amparado pelas disciplinas do mesmo período no qual ocorre, como é o caso da UEMG-Ibirité com o apoio, em especial, da disciplina de Seminários de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Diante das reflexões tecidas neste estudo, outras questões surgem e ficam sugeridas para futuras investigações: Os espaços como ONGs, museus e outros, que tenham metas educacionais, não aproximam os futuros professores, desde a formação, dos diferentes usos da matemática e de sua função de linguagem para a compreensão de fenômenos de outras áreas do conhecimento? Será que a possibilidade de relações a serem estabelecidas como estagiário do setor público e privado, numa proposta de distribuição de carga horária nesses dois campos, mediadas por problematizações pertinentes, não trariam contribuições significativas para a formação dos licenciandos? Destacando, mais uma vez, o caráter inovador das propostas que atribuem ao estágio um lugar central no curso, uma última indagação se coloca. Seria esse o caminho para a ruptura do isolamento do estágio e da fragmentação da formação? Que condições são necessárias para que os NDEs dos cursos consigam propor estas inovações?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2/2015*. Define 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, DF: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/7043-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 01 de setembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 02/2019*, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 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. Publicado no *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001, 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, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 28*, de 02 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que 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, 2001b.

COURA, F. C. F.; OLIVEIRA, A. T. C. C.; CRISTOVÃO, E. M.; AMNDRADE, F.; MARCO, F. F.; FRANCHI, R. H. O. L. *Panorama das Licenciaturas em Matemática em Universidades Federais e Estaduais na Região Sudeste: adequação à Resolução CNE-CP 02/2015*. In: ZAIDAN, S. et. al. (Org). A licenciatura em matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015. Biblioteca do Educador, Coleção SBEM, no prelo.

DAUANNY, E. B. Estágio e TCC: um contexto formativo mediado pela investigação sobre a prática pedagógica. In: Encontro Nacional de Educação Matemática - Educação Matemática, Cultura e Diversidade, 10., 2010a, Salvador. *Anais...* Salvador, 2010a.

DAUANNY, E. B. Estágio reflexivo: um espaço para a superação da racionalidade técnica na formação do professor de matemática. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Endipe, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010b.

DAUANNY, E. B. Estágios, identidade e formação do professor de matemática em tempos

de mudanças. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 3, n. 3, p. 843-867, ed. espec., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5335/rbecm.v3i3.11832>.

FIorentini, D.; CRECCI, V. M. Problematização de práticas de ensinar aprender durante a formação inicial de professores de matemática. *Educação Matemática em Revista*, p. 71-79, 2016. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/emr/article/view/618/pdf>. Acesso em 15 de maio de 2021.

FIorentini, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*. 2013, v. 27, n. 47, pp. 917-938. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2013000400011>.

FIorentini, D. Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. In: CUNHA, A. M. de O. et. al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 570-590.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>.

LOPES, A. R. L. V.; PAIVA, M. A. V.; PEREIRA, P. S.; POZEBON, S.; CEDRO, W. L.; Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras. *Zetetiké*. Campinas, SP, v.25, n1, jan./abr. 2017, p.75-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/zet.v25i1.8647637>.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (in)variantes: reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na licenciatura em matemática. *Bolema*, n. 26. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000400003>.

PASSOS, L. F.; ANDRADE, M. de F. R. de; APARICIO, A. S. M.; COSTA, E. C. dos S. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, 1-18, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994261>.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. *Reverendo o Ensino de 2º Grau – Propondo a Formação de Professores*. SP: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 5. SP: Cortez, 2010.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, ano I, n. I, 2009.

SILVA, S. A. F.; VASCONCELOS, P. B. M.; PAIVA, M. A. V. O Estágio Supervisionado: uma experiência de aprendizagens docentes na formação do futuro professor de Matemática. In: LOPES, C. S.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. *O estágio na formação inicial do professor que ensina Matemática*. Campinas: Mercado de Letras. 2015. pp. 98-114.

SBEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. *Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática*: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Brasília, DF. 2003. Disponível em: <https://www.academia.edu/4256113/subsidiosparaadiscussãodepropostasparaoscursosdelicenciatura>. Acesso em 10 de setembro de 2021.

Submetido em 01 de junho de 2021.

Aprovado em 30 de agosto de 2021.