

PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO ESTADO DO PARANÁ

Supervised Internship Practices of the Licentiate Degree in Mathematics in the State Of Paraná

Emanuelli PEREIRA

Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Guarapuava, Brasil.

emanueliw@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9010-9824>

Tiago Emanuel KLÜBER

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Brasil.

tiagokluber@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0971-6016>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O presente artigo propõe trazer à compreensão as práticas de Estágio Supervisionado que são desenvolvidas na Licenciatura em Matemática. Especial atenção é dedicada aos papéis dos sujeitos envolvidos, suas ações individuais e o enfoque dado a eles. Para isso, analisamos os relatórios constantes nos anais do Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática do Estado do Paraná – FELIMAT, das edições de 2011 a 2019, em um movimento fenomenológico de pesquisa, a partir das seguintes interrogações: *que práticas de Estágio Supervisionado são desenvolvidas e relatadas nos textos publicados no FELIMAT? O que isso revela? Qual o enfoque dado ao sujeito de estágio? Quais são as ações desenvolvidas pelos sujeitos?* Na análise, revelou-se que o Estágio Supervisionado fica centrado na ação do estagiário e do professor supervisor da universidade, não sendo posta em destaque a ação do professor regente da escola. Salienta-se a necessidade de enfatizar o papel do professor regente, de modo a reavivar a plena articulação entre todos os sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, FELIMAT, Fenomenologia

ABSTRACT

This article brings a better understanding of the practices of Supervised Internship activities developed for obtaining the Licentiate Degree in Mathematics. Special attention is dedicated to the roles of the subjects involved, i.e., their individual action and focus given to them. For this, we have analyzed the reports contained in the annals of the State Forum of Licentiate Degree in Mathematics of Paraná – FELIMAT, from 2011 to 2019. We employed a phenomenological research movement based on the following questions: *what are the supervised internship practices developed and reported in the material published in the FELIMAT? What do the experiences reported reveal? What is the focus given to the internship subject? What are the actions developed by the subjects?* Our analysis has revealed that the Supervised Internship is centered on the action of the intern and the supervising professor of the university, leaving aside and underestimating, the action of the regent teacher of the school. Here, we highlight the need to emphasize the role of the school's regent teacher to revive a complete articulation among all subjects involved in the Supervised Internship.

Keywords: Supervised Internship, FELIMAT, Phenomenology

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente obrigatório nos cursos de formação inicial de professores, conforme previsto nas 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 – DCNs (Brasil, 2015) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC – Formação (Brasil, 2019). Nessa etapa da formação, os licenciandos entram em contato com o cotidiano escolar, desenvolvendo atividades de docência, como planejamento, observações de aulas e regências. Além disso, é uma oportunidade para relacionar a prática desenvolvida na escola com as reflexões teóricas produzidas em sala de aula. Conforme explicita Paniago e Sarmiento (2015, p. 77-18):

[...] o estágio supervisionado constitui um momento signficante na aprendizagem da docência profissional, por possibilitar a aproximação do formando com sua futura profissão, permitir-lhe vivenciar práticas de ensino, estabelecer a relação teoria-prática, conviver com a complexidade do cotidiano escolar e, sobretudo, experienciar práticas de interação educativa com os alunos. O contato direto com a escola, com as práticas de ensino dos professores titulares de turmas, com as diversas relações existentes nesse cenário educativo é fundamental à aprendizagem e constituição da identidade docente [...]

Pesquisas recentes abordam a temática do Estágio Supervisionado na Educação Matemática, realizando um panorama, mapeamento e análise de teses e dissertações que focam a temática no Brasil (Teixeira & Cyrino, 2013; Lopes *et al.*, 2017; Barbosa & Lopes, 2021). Outras pesquisas focam a experiência, a formação e a aprendizagem dos futuros professores no âmbito do Estágio Supervisionado (Malheiros, 2016; Souza & Ferreira, 2018; Milani, 2020; Costa & Oliveira, 2020). Contudo, não será foco neste trabalho discutir sistematicamente acerca da literatura de estágio na Educação Matemática, pois centra-se nos aspectos gerais a respeito do Estágio Supervisionado e nos relatórios do Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática do Estado do Paraná - FELIMAT.

Esse texto origina-se de nossa pesquisa de tese que foca aspectos do Estágio Supervisionado em Matemática com Modelagem Matemática, no estado do Paraná. O nosso fenômeno de pesquisa solicita compreender a região de inquérito em que as interrogações de pesquisa se instauram, portanto, indo às compreensões que se manifestam e que são indispensáveis o aprofundamento mais pleno daquilo que

investigamos. Assim, focar o Estágio Supervisionado, tanto do ponto de vista da literatura da área quanto dos múltiplos modos que se manifestam desde os relatos de professores das licenciaturas do Estado, impõe-se pelo próprio fenômeno de pesquisa da tese, o qual, por questões éticas, não enunciaremos aqui.

Desse modo, torna-se relevante para este texto interrogar: *que práticas de Estágio Supervisionado são desenvolvidas e relatadas nos textos no FELIMAT? O que isso revela? Qual o enfoque dado ao sujeito de estágio? Quais são as ações desenvolvidas pelos sujeitos?*

No que concerne ao FELIMAT, trata-se de um evento relevante voltado ao debate, por meio de grupos de discussões, de temas e problemáticas que envolvem a formação de professores de Matemática da Educação Básica, bem como reflexões produzidas no âmbito da Licenciatura em Matemática. O Estágio Curricular Obrigatório é pauta de debate de um dos grupos de discussão, do qual participam, principalmente, professores e estudantes da Licenciatura em Matemática das Universidades do Estado do Paraná.

Sendo assim, como material de análise, elegemos os relatórios disponíveis do Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática – FELIMAT, os quais serão analisados à luz das interrogações estabelecidas, numa investigação fenomenológica. Para tanto, primeiramente, apresentamos algumas discussões acerca dos aspectos legais e da literatura sobre Estágio Supervisionado. Na sequência, abordamos os aspectos metodológicos e produção de dados, para então discorrermos sobre as análises e as interpretações.

2 DOS ASPECTOS LEGAIS E DA LITERATURA SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

No Parecer CNE/CES 1.302/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, é descrito que o educador matemático deve ser capaz de refletir sobre sua prática, numa visão de que a ação é geradora de conhecimento. Além disso, nesse documento, o estágio é tido como essencial nos cursos de formação, sendo uma sequência de ações com aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida.

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 – DCNs (Brasil, 2015) preconizam, no artigo 15, que o Estágio Curricular Supervisionado é componente obrigatório e uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com demais ações de trabalho acadêmico.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC – Formação (Brasil, 2019), enfocam, no artigo 7º, a centralidade da prática por meio dos estágios, e o reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores. Além disso, no artigo 15, consta que no Estágio Supervisionado a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, integração e aplicação do que foi aprendido no curso.

Depreende-se das descrições dos documentos acima mencionados que o Estágio Supervisionado esteja em consonância com a articulação entre conhecimentos teóricos e a prática em sala de aula, com vistas à formação do professor. Além do mais, compreende-se que no estágio são executadas sequências de ações que são orientadas por professores das universidades e da Educação Básica. Em concordância a isso, a partir de um olhar compreensivo, ressaltamos que “as aprendizagens profissionais da docência e da identidade do professor vão-se constituindo a partir do diálogo, da reflexão sobre as práticas pedagógicas, à luz dos conhecimentos teórico-conceituais, das vivências socioculturais e de experiências de vida pessoais [...] (Paniago & Sarmiento, 2015, p. 91).

Para realização do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática são desenvolvidas diversas ações. Teixeira e Cyrino (2015) as apresentam, baseados numa revisão de literatura, que são: estágio de observação; orientação e preparação das aulas de regência; estágio de regência e elaboração de um relatório final de estágio.

Na literatura de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em geral e especificamente da Licenciatura em Matemática, os termos “ação” e “prática” aparecem com bastante frequência, referindo às ações dos sujeitos envolvidos (estagiários e professores) e às práticas do contexto escolar. No entanto, vale questionar o que seriam essas ações e o que seria essa prática. Tal questionamento permite expor compreensões inerentes a esses termos. Sobre isso, Sacristán (1999, p. 73) esclarece que:

A ação refere-se aos sujeitos, embora, por extensão, possamos falar de ações coletivas, a prática é cultural acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, porque o fazemos a partir de uma cultura. A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade.

O autor acrescenta que o termo *prática* pode ser entendido como ações sociais rotineiras próprias de um grupo. Isto é, a ação refere-se aos agentes e a prática ao âmbito social, como algo que é dado aos sujeitos (Sacristán, 1999).

Enfatiza-se ainda que,

Os sujeitos manifestam-se e expressam-se na ação e o fazem a partir do marco da cultura da prática acumulada que os orienta e que eles utilizam como capital. A prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico (Sacristán, 1999, p. 74).

Nessa compreensão de ação como algo próprio ao indivíduo e a prática como algo cultural e social, Pimenta e Lima (2012, p. 41) inferem que:

De acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática* e *ação*. (Grifo das autoras)

Assim, as autoras denominam *ação pedagógica* como sendo “as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas” (Pimenta & Lima, 2012, p. 40). Tendo por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos (Pimenta & Lima, 2012).

Evidenciando a relação entre teoria e prática na formação de professores, mais especificamente no âmbito do Estágio Supervisionado, e pautando a questão da reflexão das ações e práticas pedagógicas, Pimenta e Lima (2012, p. 43) salientam que:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Nesse sentido, complementa-se que no Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura é válido possibilitar aos futuros professores a compreensão da “[...] complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais com alternativa no preparo para sua inserção profissional” (Pimenta & Lima, 2012, p. 43). As autoras afirmam, ainda, que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade em que atuará, afastando-se, dessa forma, da ideia de que o estágio seria a parte prática do curso. Ou seja, seria a reflexão a partir da realidade, analisando-a e questionando-a criticamente à luz de teorias (Pimenta & Lima, 2012).

Essas discussões e reflexões acerca do estágio, longe de serem exaustivas, cumprem o papel de apresentar minimamente a região de inquérito que nos deslocamos e solicitam que explicitemos o percurso metodológico da investigação fenomenológica como um exercício de compreensão e reflexão acerca do fenômeno apresentado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E PRODUÇÃO DOS DADOS

Conduzidos pelas interrogações, buscamos os rumos da pesquisa fenomenológica em direção à compreensão do fenômeno de pesquisa que são as práticas de Estágio Supervisionado desenvolvidas nos textos publicados nos anais do FELIMAT. De acordo com Bicudo (2020, p. 31), “a fenomenologia husserliana busca compreender sempre o modo pelo qual o conhecimento do mundo é constituído. Não se trata de explicitar a constituição do mundo, mas tão somente do conhecimento que nós, seres humanos, produzimos ao habitá-lo” (Bicudo, 2020, p. 31). Para a autora, “a fenomenologia entende o dado como o que chega ao sujeito que, de modo atento, olha para algo querendo saber do se trata. Esse algo poderia ser visto como a ‘coisa’, que nos escapa ao conhecimento, mas que se doa aos nossos sentidos, em seus modos de doação” (Bicudo, 2020, p. 34)

Com esse entendimento, Ales Bello (2016, p. 17), referindo-se à obra de Husserl, apresenta a fenomenologia como “(...) uma reflexão-descrição dos fenômenos que se apresentam à subjetividade humana, tendo a primazia, entre todos, os fenômenos constituídos pelos atos da consciência”. Sobre consciência Bicudo (2020, p. 35) salienta que é “(...) entendida como o que nos permite sempre nos darmos conta, de modo íntimo, dos atos que realizamos”. Para a autora:

Estar consciente não quer dizer que, a todo o momento, estejamos refletindo sobre nossos atos. Apenas diz que percebemos, ou seja, sabemos que estamos agindo. A consciência sempre está lá, nos atos que realizamos. É um movimento intencional mantido na intencionalidade. Este é um conceito nuclear da fenomenologia. É complexo e difícil de explicá-lo. Mas, conforme entendo, pode ser compreendido a um primeiro olhar como um fio invisível que nos contata às coisas e as traz à consciência como percebidas. (Bicudo, 2020, p. 35)

O ato de perceber é um caminho em direção à compreensão do fenômeno, pois, “perceber é um ato da consciência que, em sua imediatez; ou seja, no momento em que ocorre, expõe, de modo claro, a essência do visto. Por isso, é entendida como primado do conhecimento” (Bicudo, 2020, p. 38). Além disso, segundo a autora, o ato de perceber se

dá na subjetividade do sujeito, de modo que o percebido é enlaçado pela intencionalidade, na realização dos atos cognitivos.

Ao assumir a fenomenologia que é centrada na ideia da intencionalidade, tomamos como modo interrogar no contexto do fenômeno a ser investigado. Assim, perseguimos as seguintes interrogações: *que práticas de Estágio Supervisionado são desenvolvidas e relatadas nos textos publicados no FELIMAT? O que isso revela? Qual o enfoque dado ao sujeito de estágio? Quais são as ações desenvolvidas pelos sujeitos?*

Em um movimento fenomenológico, voltamos para a compreensão das práticas de Estágio Supervisionado em Matemática e dos sujeitos envolvidos nele, no intuito de inquirir o fenômeno com o qual estamos às voltas. Para estruturar a investigação, pautamos em alguns procedimentos de análise propostos por Bicudo (2011). Para a autora, “a análise fenomenológica da descrição não toma o descrito como um dado pragmático cujos significados já estariam ali contidos, mas percorre um trajeto pavimentado por chamadas constantes à atenção do que está sendo realizado pelo investigador” (Bicudo, 2011, p. 57).

Esse caminho conduzido pelo movimento fenomenológico, Ales Bello (2016), baseada em Husserl, chama de “vias de redução”, no qual a redução é a eliminação daquilo que é supérfluo para chegar à meta. Segundo a autora:

Enquanto se percorre o caminho muitas coisas são postas de lado; a eliminação aqui não é a destruição, mas um deixar à parte, uma não utilização. Husserl, que era matemático, usa um procedimento utilizado no cálculo matemático: colocar entre parênteses; aqui, porém, o que está entre parênteses continua a viver, mesmo quando não está ativado. (Ales Bello, 2016, p. 18)

Assumindo a postura fenomenológica, centrada na ideia da intencionalidade e perseguindo as interrogações ora postas com a questão da redução no sentido de eliminar o que é supérfluo para chegar ao propósito, é necessário salientar os procedimentos de análise. Para isso, valemo-nos de Bicudo (2011) que apresenta o movimento para a análise fenomenológica: a leitura atenta do descrito em sua totalidade, em que o pesquisador deve ler quantas vezes considerar necessário, para que o sentido das experiências vividas pelo sujeito seja existencialmente compreendido; colocar em evidência sentidos que veja como importantes, tendo como norte a interrogação formulada, de modo que tais evidências são denominadas Unidades de Sentido; estabelecer Unidades de Significado que são postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momento distinguíveis na totalidade do texto; efetuar síntese de Unidades de Significado expressas em linguagem proposicional, visando à estrutura do fenômeno.

As Unidades de Significado são reunidas tendo em vista o sentido e os significados em convergência e, dessa síntese, estabelecemos as categorias abertas que, por sua vez, serão interpretadas à luz da interrogação de pesquisa, conforme salienta Bicudo (2011, p. 88):

Uma vez que se tenha chegado a alguns aspectos da estrutura do fenômeno, é preciso retomar a interrogação norteadora e interpretar as categorias abertas, as quais tratam da estrutura, à luz dessa interrogação, agora imbricada em um solo teórico que sustenta a análise, não como algo onde o pesquisador possa se fundamentar, mas como horizonte de compreensão e interpretação que faz sentido para ele em sintonia à pergunta formulada, e permita ao pesquisador uma análise criativa.

Os relatórios do FELIMAT analisados estão disponíveis no *site* da SBEM – Paraná, conforme indicado no Quadro 1:

Quadro 1: Edições do FELIMAT analisadas

Ano	Edição	Organização
2011	V FELIMAT	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
2012	VI FELIMAT	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
2013	VII FELIMAT	UTFPR – Campus de Toledo
2014	VIII FELIMAT	UTFPR – Campus de Cornélio Procopio
2015	IX FELIMAT	UTFPR – Campus de Curitiba
2016	X FELIMAT	Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Apucarana
2017	XI FELIMAT	Universidade Estadual de Maringá – UEM
2018	XII FELIMAT	Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO
2019	XIII FELIMAT	Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campo Mourão

Fonte: Elaborado pelos autores

O FELIMAT é um evento anual que, conforme consta no *site* da SBEM Regional Paraná, caracteriza-se pela reflexão coletiva e permanente das questões que envolvem os cursos de Licenciatura em Matemática do Paraná. Considera a dinamicidade das atividades desenvolvidas nos cursos, as mudanças nas políticas educacionais e surgimento de novas demandas da sociedade¹.

Desse modo, entendemos que analisar os relatórios desse evento pode nos trazer algumas compreensões acerca de aspectos que permeiam os cursos de Licenciatura em Matemática do Estado do Paraná, os quais abrem compreensões para a nossa tese acerca do Estágio e Modelagem, mas que não é foco de discussão neste texto. Como o fenômeno investigado neste trabalho são as práticas de Estágio Supervisionado desenvolvidas nos

¹ <http://sbemparana.com.br/site/felimat.php> acesso em 22 de julho de 2021

textos publicados no FELIMAT, elegemos como material de análise os relatórios dos grupos de discussões que abordavam o Estágio Supervisionado, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2: GTs e GDs de Estágio Supervisionado dos FELIMAT

Ano	Temáticas
2011	GT2 - Como o Estágio Curricular Supervisionado tem se processado nas instituições de ensino (nos cursos presenciais e no EAD)? Quais os avanços e retrocessos decorrentes da LDB 9.394/96 e dos pareceres: CNE/CP 009/2001, parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001 e de suas respectivas resoluções? GT7 - As articulações entre a prática como componente curricular e os Estágios Curriculares Supervisionados.
2012	GT2 - O Papel do supervisor de Estágio Curricular Supervisionado.
2013	GT1: A regência no Estágio Supervisionado: suas especificidades e a articulação entre a prática e os documentos oficiais.
2014	GT1: Superando obstáculos na busca pela inserção do licenciando no Ambiente Escolar
2015	GD3 - Relações entre Estágio Curricular Obrigatório, PIBID e outros programas na formação inicial do professor de Matemática.
2016	GD3 - Relações entre Estágio Curricular Obrigatório, PIBID e outros programas na formação inicial do professor de Matemática.
2017	GD 3 - Relações entre Estágio Curricular Obrigatório, PIBID e outros Programas na Formação Inicial do Professor de Matemática
2018	GD3 - Relações entre Estágio Curricular Obrigatório, PIBID e outros programas na formação inicial do professor de Matemática
2019	GD 3 - Residência Pedagógica, PIBID e Estágio Curricular Obrigatório – entendimentos e práticas.

Fonte: Elaborado pelos autores

Orientados pelas indicações de Bicudo (2011), iniciamos a análise com a leitura atenta dos relatórios das edições do FELIMAT constantes no quadro anterior. Após, empreendemos releitura, buscando identificar os trechos que abordam as interrogações estabelecidas, com a leitura e ponderações do segundo autor. Tendo identificado no texto os excertos que apresentaram articulações com as interrogações de pesquisa, passou-se à reescrita dos trechos, buscando torná-los reduzidos em termos de variação imaginativa, ou seja, colocando entre parênteses aspectos que poderiam ou não pertencer à unidade, sintetizando-os. Na sequência, avançou-se com a leitura atenta e reiterada do texto reescrito, tendo como intuito a compreensão do que é dito à luz das interrogações de pesquisa. Com isso, foi possível destacar os trechos que constituíram as Unidades de Significados (US). A partir das similaridades das US, foi possível estabelecer os Núcleos de Significados (NS), os quais articulam os sentidos antes individualizados, mas que agora convergem em sentido. Esses núcleos são os que apresentamos a seguir, evocando, sempre que necessário, as unidades para explicitar o sentido.

4 UM OLHAR FENOMENOLÓGICO PARA OS ASPECTOS CONCERNENTES AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS RELATÓRIOS DO FELIMAT

No quadro abaixo, temos um exemplo do movimento de análise realizado. Na sequência, apresentamos os Núcleos de Significado, com as respectivas Unidades de Significado.

Quadro 3: Exemplo do movimento de análise

Edição Ano	Excerto do Relatório	Unidades de Significados	Núcleo de Significado
X FELIMAT 2016	Considera-se como parte dessa cultura do estágio (paradigma a ser superado): o distanciamento entre o professor da universidade e o professor da Educação Básica; muitas vezes, o não entendimento do professor da escola parceira do seu papel de co-formador do estagiário; a falta de articulação dos diferentes envolvidos com as atividades de estágio e PIBID; dentre outros.	Considera-se a necessidade de superação de distanciamento entre universidade e escola. Considera-se a superação da não compreensão do professor da escola como co-formador; superação da falta de articulação entre os sujeitos envolvidos.	Relações entre os sujeitos de estágio e as implicações dessas relações.

Fonte: Elaborado pelos autores

NS1: *Organização do Estágio Supervisionado e Procedimentos adotados*: referem-se à organização no que diz respeito às disciplinas vinculadas ao estágio e às atividades, procedimentos e práticas realizadas, como: aulas teóricas de disciplinas vinculadas ao estágio; observação, coparticipação e regência nas escolas; realização de oficinas, aulas de reforço; trabalho com alunos de inclusão, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Indígenas; aulas de preparação para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e vestibular; elaboração de material didático; capacitação dos professores da escola no mesmo dia das regências; práticas articuladas à extensão; entrevistas de professores; acompanhamento, tutoria e supervisão dos estagiários; discussões coletivas e específicas com cada aluno; discussões sobre o Plano de Trabalho Docente (PTD); discussões de articulação com documentos curriculares oficiais; debates sobre saúde do professor; seminário de apresentação das atividades de estágio; desenvolvimento de projeto de pesquisa (Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC); apresentação de trabalho em evento científico.

NS2: *Orientações e ações que se esperam do processo de Estágio Supervisionado*: evidenciam-se cinco expressões (Goulart, 2012, P. 1; Cyrino & Luz, 2013, P. 17; Guirado &

Largo, 2014, P. 11) relacionadas à palavra *reflexão*: “reflexão da prática docente”; “reflexão sobre a ação docente”; “reflexão contínua”; “refletir sobre resultados” e “reflexão pessoal”; “reflexão acerca do espaço de atuação profissional”. Acrescenta-se, ainda, tornar as práticas mais significativas. Outro aspecto elencado nessa categoria é a integração universidade-escola, a inserção do estagiário na escola e a necessidade de suporte institucional ao estágio (Cyrino & Luz, 2013; Guirado & Largo, 2014). Além disso, é feita menção ao suporte que a escola deve dar ao estagiário e à necessidade de envolvimento maior das instituições de ensino (Cyrino & Luz, 2013; Guirado & Largo, 2014). Também é mencionada a necessidade de supervisão do estagiário pelo professor da universidade e a atribuição de supervisão para o docente da escola (Souza & Araújo, 2015; Vertuan & Omodei, 2016). Outros aspectos elencados foram: inserção dos estagiários nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; trabalho com o tema “inclusão” e agregar o Estágio Supervisionado à extensão (Araman & Camargo, 2017).

NS3: *Compreensões sobre o que é o Estágio Supervisionado*: nesta categoria, foram elencados quatro excertos, a saber: “o estágio deve ser visto como um campo de produção de conhecimentos, de proposições e pensado como um espaço de aprendizagem e não aplicação do conhecimento” (Goulart, 2012, p. 3). “É um momento da formação que possibilita a interação mais próxima com a realidade onde o futuro profissional irá atuar, possibilitando reflexões a respeito da mesma” (Guirado & Largo, 2014, p. 9). “Importância de ser considerado a “espinha dorsal” do curso de licenciatura em Matemática. Que implica em entender todo o curso de licenciatura, suas diferentes ações, suas disciplinas e suas atividades, em íntima relação com o estágio supervisionado” (Vertuan & Omodei, 2016, p. 25). “Considerar o estágio como elemento imprescindível de formação (Largo et al., 2016), numa perspectiva que auxilie formadores e licenciandos a superar o distanciamento entre a formação inicial e a realidade educacional brasileira” (Araman & Camargo, 2017, p. 37).

NS4: *Relações e comparações do estágio com o PIBID*: com relação às comparações, foram identificados quatro trechos (Goulart, 2012, P. 3; Guirado & Largo, 2014; Souza & Araújo, 2015): o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) é um bom exemplo de articulação entre universidade e escola, tendo em vista que o professor da Educação Básica tem papel ativo na formação dos acadêmicos; “contrapartida do governo”, o que faz com que as escolas procurem a universidade para se candidatar ao PIBID; “o PIBID é um programa institucional” e traz reflexões para aprimorar as práticas de estágio; no PIBID há investimentos, avaliação contínua e interação maior com a escola; o PIBID não é estágio, embora possa ser considerado um possível modelo

de estágio que dá certo. Em Vertuan e Omodei (2016) há uma descrição que evidencia aulas de PIBID e estágio que entusiasma os alunos da escola e impactam na formação dos professores supervisores, os quais aprendem com os alunos da graduação. Em Araman e Camargo (2017) consta um excerto que estabelece diferenças entre estágio e PIBID e é salientado por egressos da licenciatura: o PIBID ajuda na aproximação da realidade escolar, mas é o estágio que articula planejamento, base teórica e realidade escolar.

NS5: *Dificuldades, impeditivos, preocupações e dúvidas quanto ao Estágio Supervisionado*: nesse NS, foram elencadas algumas dificuldades do Estágio Supervisionado (Souza & Araújo, 2015), como: excesso de burocracia; aulas-modelo; avaliação pontual; falta de tempo para interação e de investimentos. Evidenciou-se alguns embates institucionais (Araman & Camargo, 2017), como: retirada do estágio a conotação de disciplina; descontentamento com carga horária destinada ao estágio; pulverização de acadêmicos para orientação de estágio entre todos os professores; preocupações quanto aos rumos do estágio a partir da Resolução CNE 02/2015. Já em Gryczak e Oliveira (2018) e Merli e Trivizoli (2019), foram levantadas diversas interrogações com relação à Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado, sobre extensão universitária, o papel do Estágio Supervisionado e a visão dos NRE sobre o estágio.

NS6: *Relações entre os sujeitos de estágio e as implicações dessas relações*: foram apontadas necessidades de parcerias do professor regente com a Educação Básica; contato do coordenador de estágio com professor da escola; superação de distanciamento entre universidade e escola; superação da não compreensão do professor da escola como co-formador; superação da falta de articulação entre os sujeitos envolvidos (Goulart, 2012; Cyrino & Luz, 2013; Vertuan & Omodei, 2016). Como ações dos sujeitos de estágio (Goulart, 2012; Cyrino & Luz, 2013; Guirado & Largo, 2014; Vertuan & Omodei, 2016; Araman & Camargo, 2017), evidencia-se: contribuição do estágio para formação continuada dos professores da Educação Básica; exemplo de uma universidade que supervisiona, integralmente, as atividades de estágio com ajuda de professores colaboradores e estudantes de pós-graduação; o estagiário deve contar com professor da universidade que demonstre conhecimento da realidade escolar e acompanhe efetivamente a regência; o estagiário deve contar com professor da escola que acolha e compartilhe suas classes e seus saberes; necessidade de trabalho conjunto entre os sujeitos; selecionar criteriosamente as escolas e professores regentes. Sobre os conflitos existentes (Cyrino & Luz, 2013; Souza & Araújo, 2015; Vertuan & Omodei, 2016; Araman & Camargo, 2017),

foram relatados: não aceite dos estagiários por parte das escolas ou resistência em recebê-los; isenção de escolas, por parte do Núcleo de Educação, da responsabilidade de avaliar os estagiários; falta de contato com professores das escolas. Algumas soluções para os conflitos (Cyrino & Luz, 2013; Souza & Araújo, 2015) foram apontadas: conceder certificado aos professores das escolas que recebem os estagiários; concessão de bolsas para os professores e estagiários; procurar professores conhecidos; fornecimento de declaração aos professores.

NS7: *Papel do professor regente*: foi identificado apenas um excerto (Goulart, 2012) referente ao exemplo de uma universidade em que o professor da Educação Básica é considerado co-formador.

NS8: *Papel do estagiário*: foram identificadas descrições relacionadas ao papel do estágio na formação desse estagiário (Goulart, 2012; Cyrino & Luz, 2013; Vertuan & Omodei, 2016), como: propiciar experiências em espaços alternativos para desconstruir certezas a respeito da escola; discussões de encaminhamentos para lidar com situações relativas à diversidade; dar atenção às necessidades e limitações dos estagiários, permitindo ao estagiário ir da descrição para reflexão de sua ação; inserção escolar constante e não esporádica dos estagiários; o estágio visto como um momento de pesquisa pelo estagiário. Outro fator foram as menções sobre quem é o estagiário da licenciatura (Cyrino & Luz, 2013; Vertuan & Omodei, 2016), as quais se referem a: acadêmicos com atividades profissionais que possuem dificuldades para conseguir dispensa para realização do estágio, para realizar toda a carga horária de regência; alunos jovens, sendo alguns bolsistas; realizam o estágio em diversas cidades; estagiários que se assustam com a realidade escolar ao entrarem em contato com o ambiente; alunos que chegam à licenciatura sem fundamentação em matemática e conciliam a graduação com atividades profissionais.

NS9: *Papel do professor da universidade*: constam descrições sobre as atribuições dos professores da universidade no Estágio Supervisionado (Goulart, 2012; Guirado & Largo, 2014), podemos destacar: professor de estágio que atua como supervisor, orientador e articulador com a escola; outros professores que assumem o papel de orientador e supervisor e coordenador de estágio. Nesses excertos, são evidenciadas atribuições de articular parcerias, providenciar documentações, elaborar calendário de atividades, orientar e dar apoio didático aos acadêmicos, encaminhar leituras, conduzir debates e avaliar as atividades de estágio. Há um excerto que aponta para a necessidade de desconstruir a imagem do supervisor que tem respostas para tudo.

5 ALGUMAS COMPREENSÕES SOBRE OS NS ESTABELECIDOS

Nesta seção, discorreremos sobre as compreensões acerca dos Núcleos de Significados que foram estabelecidos e buscaremos os entrelaces com as interrogações de pesquisa. Iniciamos a discussão sobre as práticas de estágio em Matemática, da qual temos como interrogações: *que práticas de Estágio Supervisionado são desenvolvidas e relatadas nos textos publicados no FELIMAT? O que isso revela?*

Os Estágios Supervisionados são organizados de acordo com alguns procedimentos e práticas que são realizadas no âmbito das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática e na esfera das escolas que são campo de estágio. Além disso, foram mencionadas algumas ações que vincularam o estágio à extensão universitária, projeto de pesquisa de TCC e apresentação de trabalhos em eventos científicos. Das práticas relatadas no FELIMAT, evidencia-se, na descrição, que estágio fica centrado na ação do estagiário e do supervisor da universidade. Essas ações são elencadas e enfatizadas no núcleo de significado sobre os procedimentos e organização do estágio. Já a ação do professor regente da escola não é posta em destaque, apenas é mencionada a necessidade da integração entre universidade e escola e a atribuição da supervisão de estágio ao professor regente da escola.

Há expectativas e objetivos do Estágio Supervisionado nos quais são orientadas e indicadas ações que devem ser realizadas de forma a contribuir para a formação do futuro professor de matemática. A palavra “reflexão” é identificada em várias menções, como: reflexões acerca da prática e ação docente e sobre os resultados obtidos no estágio. *Reflexão* e *reflexivo* referem-se a voltar ou concentrar a si mesmo, às suas ideias, pensamentos, representações. *Refletir sobre a prática* (Brasil, 2001) e *reflexão sobre a prática pedagógica* (Paniago & Sarmiento, 2015) são termos que surgem nos documentos oficiais e na literatura sobre Estágio Supervisionado, denotando a própria concepção acerca do que é o processo de estágio na licenciatura. Assim, é explícita a compreensão de que o estágio não é simplesmente ir e fazer, mas pressupõe um voltar reflexivo a si mesmo e às práticas desenvolvidas.

Salienta-se, das análises, a recomendação de um maior envolvimento e suporte das instituições de ensino e dos professores. Tal recomendação exposta no relatório do FELIMAT revela que o envolvimento e suporte tanto da universidade quanto das escolas,

bem como dos professores não tem sido suficiente ou atendido às necessidades do Estágio Supervisionado e dos sujeitos, principalmente os alunos e professores que estão envolvidos diretamente.

Mesmo assim, o Estágio Supervisionado é compreendido como um campo de produção de conhecimento e um espaço de aprendizagem, além de ser um momento da formação que aproxima com o contexto escolar, tornando-se um elemento imprescindível no processo. Complementa-se ainda, a compreensão de que o Estágio Supervisionado deve estar relacionado às atividades, ações, disciplinas do curso de licenciatura como um todo, sendo assim, a “espinha dorsal” do curso. Tais compreensões denotam, novamente, práticas e ações centradas no papel do estagiário, com orientação e supervisão do professor da universidade, sem explicitar o papel do professor regente da escola como co-formador.

É possível inferir que há aproximações entre Estágio Supervisionado e PIBID pelo fato de ambos propiciarem o contato com o cotidiano escolar. Contudo, há diferenças importantes, como o fato de o PIBID ser um programa com investimentos do governo, o que traz alguns benefícios, como a facilitação para realizar articulações entre universidade e escola. Disso depreende-se que o PIBID induz, por meio do apoio e investimentos de agentes externos, uma articulação muito desejada entre os alunos, professor regente da escola e professor da universidade. Além disso, o Estágio Supervisionado estabelece conexões entre planejamento, base teórica e realidade escolar, enquanto o PIBID se volta mais para aproximação da realidade escolar. Essa constatação demarca a função do Estágio Supervisionado, enquanto papel formativo, que envolve a prática docente e o estudo e reflexões das bases teóricas.

Com base nas análises realizadas nos relatórios do evento, há de se mencionar as dificuldades que surgem no Estágio Supervisionado, como o excesso de burocracia; falta de tempo para interação e falta de investimentos; descontentamentos com carga-horária de professores; preocupações com os rumos do estágio, considerando novas resoluções; as relações do estágio com o programa Residência Pedagógica e a extensão universitária. Esses aspectos focam a estrutura geral em que o Estágio Supervisionado acontece, em suas possibilidades e contradições. Esse horizonte de realização de estágio é importante, pois indica preocupações, dificuldades. Mas que dificuldades são essas? Como focam a estrutura, remetem ao “lugar” do estágio. Esse lugar é, ao mesmo tempo, um não lugar. As mudanças constantes na legislação, articuladas às compreensões que predominam nas instituições de Ensino Superior, mostram que há pouco espaço para mudar o estágio em

termos de ser, efetivamente, um espaço formativo pleno, seja pelo excesso de atividades da licenciatura em sua carga horária, seja pela perda de conquistas como o PIBID, considerando um diferencial por suas características, ou ainda, para novas políticas que não valorizam a ação docente.

Ao que concerne aos sujeitos de pesquisa, intentamos para as seguintes interrogações: *qual o enfoque dado ao sujeito de estágio? Quais são as ações desenvolvidas pelos sujeitos?* Primeiramente, cabe salientar que o desenvolvimento do Estágio Supervisionado perpassa pelas diversas relações estabelecidas pelos envolvidos, principalmente o estagiário, o professor regente da escola e o professor da universidade. Entende-se que as ações dos sujeitos denotam parcerias e, por vezes, conflitos.

É compreendida a necessidade da parceria entre a escola e a universidade, entre o professor regente da escola, o coordenador de estágio e professores supervisores da universidade que devem realizar um trabalho conjunto, além da compreensão de que o docente da escola também é formador dos futuros professores, ainda que isso foi mencionado em apenas uma edição do evento, assim como o Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação continuada dos professores da Educação Básica. Esse discurso, embora disseminado, é algo que expressa uma compreensão, um desejo, mas que não é encarnado pelos sujeitos que atuam nos estágios. Ele continua a indicar uma cisão, entre quem forma e quem é formado. Não indica a ocupação de um “lugar comum”. Nota-se que, nos discursos, pouco é falado do papel do professor regente da escola, e quando isso acontece, é numa relação triádica, mas sem clara atuação. Os professores da Educação Básica, em termos de autoridade, estão acima dos professores universitários, pois são eles quem atuam neste nível. Portanto, as suas práticas testemunham a desarticulação entre teoria e prática recitada em “aulas teóricas” sobre o estágio. Elas preconizam uma cisão, entre o que fazer de um e de outro, e negligenciam a *expertise* do docente da Educação Básica.

Além do mais, é fundamental que o estagiário conte com o professor da universidade que demonstre interesse e conhecimento da realidade escolar, com acompanhamento efetivo no período da regência. Acrescenta-se a importância de o estagiário também contar com o professor da escola que o acolha e compartilhe seus saberes.

Nas análises foram identificados alguns conflitos que ocorrem durante o Estágio Supervisionado que envolvem os acadêmicos, como a não aceitação e resistência em receber estagiários, ou ainda, a isenção da responsabilidade de avaliar o estagiário por parte das escolas. Esses aspectos indicam, mais uma vez, a pouca adesão a um projeto

efetivamente coletivo de formação por meio do estágio. A escola é apenas campo de aplicação e não de formação, em distintos momentos. A falta de contato mais próximo entre os professores da universidade e os da escola, também surge como uma dificuldade. Esses aspectos indicados nos relatórios, mais uma vez, alinham-se ao pensamento sobre o estágio, sem levar em conta que a estrutura se soergue por meio dos seus sujeitos. O estágio é uma tríade de sujeitos indissociáveis, mas que tem se realizado apenas em sua superficialidade, sem o enfrentamento dos problemas comuns a todos os envolvidos. Regente, estagiário e supervisor, cada qual com suas responsabilidades pelos grupos que representam – escola, curso e universidade – carecem de estabelecer um diálogo em sua “horizontalidade ética”, ou seja, iguais em sua dignidade e responsabilidade, contribuindo para pensar, realizar e tornar o estágio mais pleno e inovador.

É preciso compreender quem é o estagiário da licenciatura. Enfatiza-se, nas análises, que são estudantes que chegam na licenciatura sem boa formação inicial em matemática e conciliam a graduação com atividades profissionais, que, por vezes, possuem dificuldades em conseguir dispensa do trabalho para realizar o estágio. Há de se mencionar conhecer o estagiário e as dificuldades que permeiam esse sujeito, contudo, é preciso entender que o problema existe e precisamos lidar com isso, de forma a não apenas responsabilizar terceiros, mas assumir a responsabilidade que cabe a cada um, no contexto e tempo que se encontra.

Considera-se relevante mencionar as experiências que devem ser propiciadas aos estagiários, como discussões relativas à diversidade, experiências em espaços alternativos, permitir ir da descrição para a reflexão de sua ação, inserção escolar constante e não esporádica, perceber o estágio como um momento de pesquisa. Além disso, é fundamental dar atenção às necessidades e limitações dos estagiários.

O professor da universidade possui diversas atribuições, como: atuar como supervisor, orientador e articulador com a escola; coordenar o Estágio Supervisionado; providenciar documentações; elaborar calendário de atividades; orientar e dar apoio didático aos acadêmicos; encaminhar leituras; conduzir debates e avaliar as atividades de estágio. Conforme a análise, com esse rol de atribuições, por vezes, constrói-se uma imagem de que o professor da universidade terá respostas para todas as situações advindas da realidade escolar. Contudo, tal imagem precisa ser desconstruída, enfatizando sempre o diálogo entre os sujeitos de Estágio Supervisionado.

O professor regente da escola tem o papel de co-formador dos estudantes estagiários, como uma idiosincrasia entre os relatórios. Todavia, historicamente, tal papel,

não é evidenciado nas práticas do Estágio Supervisionado relatadas no FELIMAT. Isso é manifestado na única menção do termo *co-formador*, bem como na descrição das ações e práticas que enfatizam mais fortemente o papel do estagiário e do professor da universidade. Por mais que emergjam discursos que preconizam as articulações entre a universidade e a escola e entre os sujeitos de estágio, elas silenciam o papel do sujeito que está na escola. E, se o professor regente é deixado de lado, certamente, faltará algo no processo de formação dos futuros professores. Não queremos dizer que é sempre assim e em todos os lugares. Mas, manifestamos como algo a ser pensado e compreendido, pois, a falta de compreensão dos próprios objetos em que se trabalha geram dificuldades em avançar no desenvolvimento formativo. Como trabalhamos com formação de pessoas, se não focar claramente o que se faz, as coisas ficam no campo das ideias ou legislação.

6 CONSIDERAÇÕES

Realizamos aqui um movimento fenomenológico de investigação dos relatórios do FELIMAT acerca do Estágio Curricular Supervisionado. Das análises, compreendemos que as práticas de estágio e as ações dos sujeitos perpassam por diversas atividades realizadas no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática e na esfera das escolas campo de estágio. Disso, depreende-se a necessidade dessas instituições de ensino e dos sujeitos envolvidos trabalharem de forma articulada e harmoniosa com vistas à formação do professor de Matemática. No entanto, é nítido o entendimento de que há desarticulações entre as instituições de ensino e os sujeitos de estágio, assim como existe o reconhecimento de que é preciso encontrar meios para superação dessas desarticulações.

Apesar de os documentos oficiais declararem o reconhecimento de um processo de formação que deve ser guiado por profissionais de competência reconhecida, bem como do reconhecimento das instituições da Educação Básica como parceiras imprescindíveis da formação de professores, o discurso recorrente nos relatórios do FELIMAT, de certo modo, não chega à radicalidade necessária para empreender práticas preconizadas. O papel do professor regente da escola como co-formador precisa ser colocado em destaque e evidenciado de forma mais efetiva e os diálogos e reflexões produzidas no Estágio Supervisionado precisam acontecer de forma a ressaltar esse papel. Sem dúvida, há cuidados e respeito, mas, certamente, há ausência de um trabalho articulado para a co-

formação, inclusive em práticas inovadoras, mesmo aquelas inerentes ao PIBID, por exemplo.

Entendemos que o professor regente da escola é o profissional competente do ambiente de trabalho do futuro professor de Matemática. Desse modo, torna-se um exemplo, um conselheiro que poderá inspirar, estimular e orientar o licenciando no caminho da inserção e desenvolvimento profissional. No entanto, ainda permanece uma relação protocolar entre universidade e escola, com o mesmo modelo das engenharias, no qual a supervisão de estágio se volta a olhar se foi feito dentro do que é esperado, se não cometeu erros muito graves, mas não algo próximo, como um acompanhamento reflexivo e formativo.

Retomamos aqui a ideia de que a ação é algo próprio ao sujeito e a prática algo cultural e social. Parafraseando Sacristan (1999) de que a prática é fonte da ação e os caminhos gerados pela ação, dentro da prática, podem enriquecê-la e redirecioná-la condicionando o seu desenvolvimento histórico, entendemos que no Estágio Supervisionado é algo imprescindível possibilitar aos futuros professores a compreensão da “[...] complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais [...]” (Pimenta & Lima, 2012, p. 43). Isso indica que há fragilidades no âmbito do Estágio Supervisionado no que se refere à compreensão do “lugar” professor regente da escola na formação do estagiário, naquilo que concerne à sua *expertise* e seu papel de co-formador dos futuros professores. Essa ausência compreensiva que gera essas fragilidades no processo formativo pode, inclusive, tornar as reflexões ali produzidas superficiais no que diz respeito às ações e práticas sociais realizadas nas instituições de ensino.

Consideramos aqui que não é a questão do binômio escola-universidade, mas do trinômio supervisor da universidade, estagiário e professor regente da escola, porque são três sujeitos que estão diretamente envolvidos e cada um cumpre um papel. Desse modo, a universidade não pensada em conjunto com a escola avoluma a dicotomia teoria e prática, ficando o Estágio Supervisionado à mercê das concepções iniciais dos alunos ou centrado no professor da universidade.

Tendo em conta que as ações acumuladas dos sujeitos nutrem a prática social, vislumbramos e manifestamos aqui um caminho fundamental para a consolidação de um processo formativo do professor de Matemática que seja mais pleno no que se refere ao estágio curricular. Isto é, a inserção de um ambiente não refratário a novas práticas, pois há nele plena articulação entre o estagiário, o professor regente da escola e o supervisor

da universidade. Esse, também, é um aspecto importante para pensar o pouco impacto de pesquisa e práticas de Educação Matemática nas escolas.

REFERÊNCIAS

- Ales Bello, A. (2016). *Edmund Husserl: pensar Deus, crer em Deus*. Tradução de Aparecida Turolo Garcia e Márcio Luiz Fernandes. São Paulo: Paulus, Coleção Munda da Vida.
- Araman, E. M. De O., & Camargo, J. A. (2017). GD 3 – Relações entre estágio curricular obrigatório, PIBID e outros programas na formação inicial do professor de matemática. *In: Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática*. 11., 2017, Maringá, *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Regional Paraná. p. 26-38.
- Barbosa, C. P., & Lopes, C. E. (2021). Uma análise da produção acadêmica brasileira sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 18, p. 1-23.
- Bicudo, M. A. V. (2011). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez.
- Bicudo, M. A. V. (2020). *Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios*. *Revista Paradigma*, p. 30 – 56.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2001). *Parecer CNE/CP n. 1.302, de 06 de novembro de 2001*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de Julho de 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2019). *Resolução CNE/CP Nº 2, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- Cyrino, M. C. De C. T., & Luz, S. V. da. (2013). Grupo de Trabalho 1 – A regência no estágio supervisionado: suas especificidades e a articulação entre a prática e os documentos oficiais. *In: Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática*. 7., 2013, Toledo, *Anais...*

Toledo: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Regional Paraná. p. 7-17.

Costa, A. P., & Oliveira, A. D. S. (2020). Processos de ensino e aprendizagem em Matemática na Educação Básica: a perspectiva das aulas como experiência formativa no estágio supervisionado. *Boletim Online de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 8, n. 16, p. 13-31.

FELIMAT. SBEM Paraná, 2021. Página Inicial. Disponível em: <<http://sbemparana.com.br/site/felimat.php>>. Acesso em: 22 de jul. de 2021.

Goulart, M, B. (2012). GT 2 – O papel de supervisor de Estágio Curricular Supervisionado. *In: Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática. 6., 2012, Cascavel, Anais...* Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Sociedade Paranaense de Educação Matemática, Regional Paraná, p. 1-3.

Guirado, J. C., & Largo, V. (2014). Estágio supervisionado: superando obstáculos na busca pela inserção do licenciando no ambiente escolar. *In: Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática. 8., 2014, Cornélio Procópio, Anais...* Cornélio Procópio: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Regional Paraná, p. 8-13.

Gryczak, V., & Oliveira, L. S. (2018) GD 3 – Relações entre estágio curricular obrigatório, PIBID e outros programas na formação inicial do professor de matemática. *In: Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática. 12., 2018, Guarapuava, Anais...* Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Regional Paraná, p. 12-14.

Klüber, T. E. (2011) GT 2 – Como o estágio curricular supervisionado tem se processado nas instituições de ensino (nos cursos presenciais e no EaD)? Quais os avanços e retrocessos decorrentes da LDB 9.394/96 e dos Pareceres: CNE/CP 009/2001, Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001 e de suas respectivas resoluções? GT 7 – As articulações entre a prática como componente curricular e os estágios curriculares supervisionados. *In: Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática. 5., 2011, Ponta Grossa, Anais...* Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Sociedade Paranaense de Educação Matemática, Regional Paraná, p. 8-10.

Lopes, A. R. L. V., Paiva, M. A. V., Pereira, P. S., Pozebon, S. & Cedro, W. L. (2017) Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras. *Zetetiké*, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 75-93.

Malheiros, A. P. S. (2016). Modelagem em Aulas de Matemática: reflexos da formação inicial na Educação Básica. *Perspectivas da Educação Matemática*, INMA/UFMS, v.9, n. 21.

Merli, R. F., & Trivizoli, L. M. (2019) GD 3 – Residência Pedagógica, PIBID e Estágio Curricular Obrigatório: entendimentos e práticas. *In: Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática. 13., 2019, Campo Mourão, Anais...* Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, Sociedade Paranaense de Educação Matemática, Regional Paraná, p. 25-45.

- Milani, R. (2020). Diálogo em educação matemática e suas múltiplas interpretações. *Bolema*, Rio Claro, SP, v. 34, n. 68, p. 1036-1055.
- Paniago, R. N., & Sarmiento, T.J. (2015). O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, set./dez.
Disponível em <https://periodicos.ufrr.br/educacaoemquestao/article/view/8521/6166>
- Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L.(2012). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Souza, I. S., & Ferreira, R. S. (2018). Algumas reflexões sobre a formação inicial do professor de matemática: vivências do estágio supervisionado. *Ensino da Matemática em Debate*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 127-141.
- Souza, J. R., & Araújo, A. M. (2015) Relações entre Estágio Curricular Obrigatório, PIBID e outros programas na formação inicial do professor de Matemática. In: Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática. 9., 2015, Curitiba, *Anais...* Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Regional Paraná, p. 26-31.
- Stein, E. (2019). *Textos sobre Husserl e Tomás de Aquino*. Tradução de Ursula Ane Matthias et al. São Paulo: Paulus. Coleção Obras de Edith Stein.
- Teixeira, B. R., & Cyrino, M. C.C T. (2013). O estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.15, n.1, p.29-49.
- Teixeira, B. R., & Cyrino, M. C.C T. (2015). O estágio supervisionado como oportunidade de desenvolvimento profissional para futuros professores de matemática. In: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. *O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática*. Campinas: Mercado das Letras. 1. Ed. p. 81-112.
- Vertuan, R. E., & Omodei, L. C. B. (2016) GD3 - Relações entre Estágio Curricular Obrigatório, PIBID e outros programas na formação inicial do professor de Matemática. In: Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática. 10., 2016, Apucarana, *Anais...* Apucarana: Universidade Estadual do Paraná, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Regional Paraná, p. 19-32.

NOTAS


TÍTULO DA OBRA

Práticas de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática no Estado do Paraná.

Emanuelli Pereira

Mestre em Educação (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG). Doutoranda em Educação em Ciências e Educação Matemática (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Brasil). Professora Assistente na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Departamento de Matemática, Guarapuava, Brasil.

emanueliw@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9010-9824>



Tiago Emanuel Klüber

Doutor em Educação Científica e Tecnológica (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC). Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Brasil.

tiagokluber@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0971-6016>

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Castro, 78, 85045-210, Guarapuava, PR, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores em Modelagem na Educação Matemática.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: E. Pereira, T. E. Klüber

Coleta de dados: E. Pereira

Análise de dados: E. Pereira, T. E. Klüber

Discussão dos resultados: E. Pereira, T. E. Klüber

Revisão e aprovação: E. Pereira, T. E. Klüber

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Revemat** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de Pesquisa em Epistemologia e Ensino de Matemática (GPEEM). Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EQUIPE EDITORIAL – uso exclusivo da revista

Mérciles Thadeu Moretti – Editor Chefe

Rosilene Beatriz Machado – Editora Adjunta

Débora Regina Wagner – Editora de fluxo

Jéssica Ignácio de Souza – Editora de fluxo

Eduardo Sabel – Assistente de Editoração

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 07-04-2022 – Aprovado em: 30-06-2022

