

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA CORSO

O COMPARTILHAMENTO DE AÇÕES DE ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE  
FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE

CURITIBA

2018

BRUNA CORSO

O COMPARTILHAMENTO DE AÇÕES DE ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE  
FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática, no curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Setor de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Flávia Dias de Souza

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

---

C826c

Corso, Bruna

O compartilhamento de ações de estágio como espaço de formação: contribuições da teoria da atividade / Bruna Corso. – Curitiba, 2018.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, 2018.

Orientadora: Flávia Dias de Souza.

1. Educação matemática. 2. Formação de professores. 3. Estágio curricular supervisionado.  
4. Teoria da atividade. I. Universidade Federal do Paraná. II. Souza, Flávia Dias de. III. Título.

CDD: 371.12

---

Bibliotecária: Romilda Santos - CRB-9/1214



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR CIÊNCIAS EXATAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM  
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

## TERMO DE APROVAÇÃO

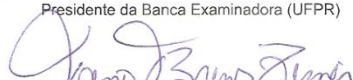
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de BRUNA CORSO intitulada: **O COMPARTILHAMENTO DE AÇÕES DE ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 14 de Março de 2018.

  
FLÁVIA DIAS DE SOUZA

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

  
TANIA TERESINHA BRUNS ZIMER

Avaliador Interno (UFPR)



ANEMARI ROESLER LUERSEN VIEIRA LOPES

Avaliador Externo (UFSM)



*Gratidão ao Senhor da Vida pela  
oportunidade na conquista deste grande  
sonho; tudo valeu a pena.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, obrigada Deus pela oportunidade única que me deste na realização deste sonho: tornar-me mestra em Educação Matemática. Obrigada por toda força, incentivo e coragem. A você, toda honra, glória e louvor.

O meu agradecimento todo especial também àqueles que toparam junto comigo este desafio, que caminharam lado a lado comigo desde o meu nascimento, infância e juventude: meus eternos professores e amados pais, Jones e Gladis. Agradeço à minha irmã Luana e ao Darlan, e aos pequenos amores de suas vidas, Mariana e Leonardo; vocês são fundamentais nesta minha trajetória de vida.

À minha grande família do Rio Grande do Sul, muito obrigada. Mesmo distantes vocês souberam entender-me nos momentos de ausência e fizeram-me compreender que a distância é um mero detalhe quando se ama de verdade.

À professora Flávia, por aceitar o desafio de orientar-me neste trabalho. Obrigada pela sua amizade, pelos conselhos e por todo incentivo e aprendizado proporcionado ao longo destes dois anos. A todo grupo de colegas e professoras do GETHC, o meu muito obrigada.

A toda equipe do colégio Dom Bosco, em especial aos diretores Padre Dirceu Belotto e Zuleide Minatti. Obrigada por toda compreensão nos momentos de ausência no colégio e a oportunidade de dividir grandes momentos de crescimento e de aprendizado neste último ano de Mestrado.

Aos alunos e professoras do curso de Licenciatura em Matemática da UTFPR que possibilitaram a realização desta pesquisa, o meu sincero agradecimento por todos os momentos de sextas-feiras compartilhados e por todo o aprendizado durante este período.

Ao meu querido amigo de caminhada, Teylor; a minha gratidão por ter sido o meu incentivo e força naqueles momentos de dúvidas e incertezas. Saiba que a sua alegria e a sua presença na minha vida, mesmo com a distância, foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos meus queridos amigos e irmãos de caminhada salesiana, o meu muito obrigada; em especial ao Padre Jeferson. Obrigada por caminhar ao meu lado e me apoiar durante todo este período.

À minha amiga de infância, Patrícia, pela hospedagem em sua casa durante todo o ano de 2016. Gratidão por estar ao meu lado me incentivando na realização deste sonho, pelas partilhas de vida regadas à pipoca e chimarrão e, claro, pelos inúmeros momentos de risadas compartilhados.

A todos os meus amigos, de perto e de longe; aqueles que conheci ao longo desta minha trajetória de estudos e que conheci na AJS, o meu sincero muito obrigada. Com certeza, vocês toparam junto comigo este desafio e foram importantes para a realização deste meu sonho. Obrigada por todos os momentos que compartilhamos. Desejo muito sucesso a todos vocês.

“Sou um pequenino lápis nas mãos  
do meu Senhor; é Ele que faz tudo.”

(Madre Teresa de Calcutá)



## RESUMO

O presente trabalho apresenta aspectos de uma pesquisa no campo da Educação Matemática, particularmente sobre o estágio na formação inicial de professores de matemática. Inicialmente, retrata um processo histórico acerca da disciplina de estágio curricular supervisionado na formação de professores bem como aspectos legais a respeito do estágio. Além disto, apresenta contribuições da teoria da atividade, que desse apresenta como suporte teórico para esta pesquisa. A investigação foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo com situações de acompanhamento em turmas de Estágio Curricular Supervisionado 3 e 4 do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), câmpus Curitiba, durante o período letivo de 2016. Diante disto, dentro do espaço de compartilhamento das ações de estágio, investigou-se possibilidades de organização do ensino pelo professor da disciplina de estágio que possam favorecer à inserção dos estudantes à docência no contexto do estágio curricular supervisionado. O processo de captação de dados se deu por meio dos diários de bordo, observações e gravações feitas durante a disciplina, que serão fonte para o processo de análise acerca da problemática de pesquisa. Como resultados, constatamos, por meio da análise dos dados coletados, que os sujeitos perceberam a coletividade e o planejamento compartilhado como elementos para a organização do ensino em sala de aula por intermédio dos encontros coletivos semanais. Nessa perspectiva, podemos destacar a importância destes momentos compartilhados de estágio na formação de futuros docentes como fundamentais ao processo de aprendizagem da docência.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Formação de professores. Estágio Curricular Supervisionado. Teoria da Atividade.

## ABSTRACT

The present work presents aspects of a research, in the field of Mathematics Education, particularly on the stage in the initial formation of mathematics teachers. Initially it portrays a historical process about the subject of supervised curricular internship in the training of teachers as well as legal aspects regarding the internship. Moreover, it presents contributions from the theory of activity and historical-cultural theory that will serve as theoretical support for this research. The research took place in a field research with follow-up situations in *Estágio Curricular Supervisionado 3* and 4, from the Mathematics Graduation course from *Universidade Tecnológica do Paraná* (UTFPR), Curitiba campus, during the academic period of 2016. Thus, within the space of sharing from the internship actions, it intends to investigate possibilities teaching organization by the teacher of the internship discipline that may favor the insertion of the students to the teaching practicing, in the context of the supervised curricular internship. The data capture process was carried out through the logbooks, observation and recordings held in the course, which will be the source for the process of analysis about the research problematic. As results, we verified through the analysis of the data collected that the subjects perceived the collective and shared planning as elements for the organization of teaching in classroom through the weekly collective meetings. In addition, it is possible to highlight the importance of these meetings for the teacher training as fundamental to the learning process of teaching.

**Keywords:** Mathematics Education. Teacher training. Supervised internship. Activity theory.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| QUADRO 1 – SELEÇÃO DOS TRABALHOS DE MESTRADO E DOUTORADO ... | 45 |
| QUADRO 2 – MATRIZ CURRICULAR DOS ESTÁGIOS.....               | 56 |
| QUADRO 3 – NOVA MATRIZ CURRICULAR DOS ESTÁGIOS.....          | 56 |
| QUADRO 4 – ENCONTROS DE ESTÁGIOS COLETIVOS SEMANAIS .....    | 58 |
| QUADRO 5 – SÍNTESE DE ANÁLISE .....                          | 62 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| TABELA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE 2004 E 2015 ..... | 46 |
| TABELA 2 – MAPEAMENTO POR REGIÃO DO BRASIL .....        | 47 |
| TABELA 3 – AUTORES .....                                | 48 |
| TABELA 4 – ABORDAGENS METODOLÓGICAS .....               | 49 |
| TABELA 5 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....        | 50 |
| TABELA 6 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....     | 52 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Cefam – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Gepape – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica
- HEM – Habilitação Específica para o Magistério
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- TA – Teoria da Atividade
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- THC – Teoria Histórico-Cultural
- UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 15 |
| <b>2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E O CAMPO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b> .....             | 18 |
| 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE .....                                | 18 |
| 2.2 ASPECTOS LEGAIS SOBRE O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE ..                                       | 26 |
| <b>3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM SITUAÇÕES DE ESTÁGIO</b> ..... | 32 |
| 3.1 PLANEJAMENTO, COLETIVIDADE E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA .....  | 32 |
| 3.2 A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR COMO UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA .....   | 37 |
| 3.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA .....   | 44 |
| 3.3.1 Análise das produções acadêmicas .....   | 47 |
| <b>4 O CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....  | 54 |
| <b>5 O MOVIMENTO DOS ISOLADOS NO COMPARTILHAMENTO DAS AÇÕES DE ESTÁGIO</b> .....                         | 64 |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 79 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 82 |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....                                     | 89 |

## 1 INTRODUÇÃO

A trajetória que me levou ao desenvolvimento desta pesquisa foi percorrida ao longo de minha vida de estudante no curso de licenciatura em matemática na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Durante o percurso no curso de Licenciatura em Matemática realizei, pelo período de quatro semestres, os estágios<sup>1</sup> em duas escolas, sendo uma escola pública e a outra escola particular. Dentre eles, os últimos dois estágios com foco na regência em sala de aula, têm como objetivo principal inserir o licenciando como professor de uma turma de alunos do Ensino Fundamental e Médio, proporcionando reflexões na formação do futuro professor de matemática.

No decorrer dos estágios III e IV pude perceber a importância do papel do professor orientador de estágio quando das minhas primeiras dificuldades enfrentadas em sala de aula. Uma dificuldade encontrada em sala de aula durante a realização do estágio IV foi referente ao conteúdo de matrizes ministrado na turma do Ensino Médio, durante a elaboração do planejamento de aula, que acontecia de modo individualizado sem interlocução com os colegas da turma e com o professor da disciplina, o que acabou tornando as minhas aulas cansativas e expositivas.

Durante a execução dos meus estágios, contudo, foram poucos os momentos de conversas quanto às angústias/dificuldades enfrentadas neste período, a falta de acompanhamento no momento de planejar o plano de aula, bem como a escassez de encontros para discussão entre o grupo de estagiários acerca do vivenciado após as aulas executadas na escola.

Diante destas situações vivenciadas das inquietações advindas de minha trajetória, e com os estudos desenvolvidos no programa de pós-graduação, foram delineando-se a formulação de algumas questões, tais como: Quais são as atividades que o professor orientador de estágio precisa realizar perante as primeiras experiências dos estagiários? Quais são as mediações necessárias neste processo de formação do futuro professor? Estas e outras questões constituíram o ponto de partida para a problemática principal que orienta esta dissertação: No processo de organização do ensino pelo professor de estágio, como o

---

<sup>1</sup> No decorrer de todo o texto, ao usar o termo “estágio” estaremos nos referindo ao estágio curricular supervisionado.

compartilhamento de ações de estágio pode constituir-se como espaço de formação e inserção à docência de estudantes de Licenciatura em Matemática?

Na intenção de discutir uma prática docente que vise a proporcionar a valorização da atividade do professor orientador de estágio mediante as primeiras expectativas e frustrações dos alunos inseridos nesta disciplina, realizei uma investigação no campo da Educação Matemática com foco na formação de professores.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar possibilidades de organização do ensino em situações de compartilhamento pelo professor da disciplina de estágio, que possam vir a contribuir para a inserção dos estudantes na docência, no contexto do estágio.

Dessa maneira, em consonância com nosso objetivo de pesquisa, optamos pelo acompanhamento das turmas de estágio 3 e 4 no curso de licenciatura em matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Curitiba, e adotamos alguns instrumentos e estratégias para obter os dados que viabilizaram a condução desta pesquisa, sendo estes: registros escritos em diário de bordo e gravações em áudio dos encontros semanais desta disciplina.

A partir disto, o presente trabalho encontra-se organizado em seis capítulos. O primeiro consiste na apresentação da problemática que originou o desenvolvimento deste trabalho, seu objetivo e breve síntese do caminho percorrido na pesquisa.

A fim de compreender a trajetória histórica perpassada pela disciplina do estágio, percorremos, ao longo do segundo capítulo, as políticas de formação de professores e suas legislações, de modo a desvelar como a disciplina de estágio foi sendo concebida e incorporada nos cursos de formação de professores. Desta forma, visamos também a apresentar desafios e preocupações que perpassaram a formação dos professores quanto à disciplina de estágio, abordando as questões históricas relacionadas à legislação vigente.

Ao ancorar este trabalho na perspectiva da Teoria da Atividade e da Teoria Histórico-Cultural, o principal objetivo do terceiro capítulo é apresentar aos leitores alguns elementos teóricos que possibilitam compreender o modo de organização do trabalho docente e como estes podem proporcionar o desenvolvimento do futuro professor, em particular em situação de estágio. Ainda, nesse capítulo, é apresentado ao leitor dados de pesquisa exploratória centrada em oito produções acadêmicas que trataram de investigar contribuições da Teoria Histórico-Cultural



(THC) e Teoria da Atividade (TA) sobre o estágio na formação inicial de professores que ensinam matemática além de investigar possibilidades de organização do ensino no estágio em desenvolvimento.

No capítulo quatro apresentamos a metodologia empregada para a execução deste trabalho, os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos utilizados para a análise.

No capítulo cinco temos como objetivo apresentar ao leitor os isolados, episódios e cenas captados ao longo do processo de acompanhamento das turmas de estágio e suas respectivas análises, à luz da THC e TA. Por fim, no último capítulo tecemos as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida, procurando apresentar os resultados encontrados com a realização desta dissertação.

## 2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E O CAMPO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

### 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Conta a História que nem sempre a formação docente foi condição para o exercício da docência. Em diferentes momentos históricos fazia-se professor aquele que dominava o conteúdo a ser ensinado. Conforme nos apresenta Silvestre e Valente (2014), foram as reformas pombalinas que, entre outras coisas, retiraram da Igreja o poder de exercer o magistério. No decorrer dos séculos XVII e XVIII, para se tornar professor era exigida apenas a obtenção de uma licença, que era concedida por meio da aprovação num exame rigoroso aplicado por "comissários deputados pelo diretor-geral" (SAVIANI, 2013, p.84).

As ditas Escolas Normais surgiram no Brasil no século 19 com o propósito de formar professores leigos. "Da Escola Normal esperava-se que ensinasse a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos" (PIMENTA, 2012, p. 42).

Ao final do Império, segundo Scheibe (2008), a maioria das províncias não apresentava mais do que uma ou duas Escolas Normais públicas. Apenas no período republicano, quando se deu início à instalação de escolas no Brasil, foram tomadas medidas mais efetivas com relação à formação dos professores.

Referente à organização didática do curso nas Escolas Normais, Tanuri (2000) afirma que era apresentada de maneira simples, com um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos. Sobre o currículo, este "não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo" (TANURI, 2000, p. 65).

Ainda sobre as Escolas Normais, Saviani (2009) relata que o currículo continha as mesmas disciplinas ensinadas nas escolas de primeiras letras. Porém, era proposto aos professores que deveriam ter o domínio dos conteúdos necessários para transmitir às crianças, sendo desconsiderado todo o preparo didático-pedagógico.

Concomitantemente à Escola Normal existia o Método Mútuo, intitulado na Lei do ano de 1927 e desenvolvido nas Escolas das Primeiras Letras. Segundo Saviani (2013),

[...] o método era baseado no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo (SAVIANI, 2013, p. 128).

Dessa maneira, o principal objetivo deste método era ensinar os alunos a ler, escrever e contar; porém, quem se destacava, destinava-se a ser auxiliar de professor.

Neste mesmo momento, aparece também no cenário brasileiro a figura do professor-adjunto, aliada à ideia de que a formação de professores estivesse estritamente ligada à prática. Deste modo, estes professores atuavam como auxiliares de um professor público em exercício. Sendo assim,

seriam contratados por concurso geral como docentes auxiliares, desde que fossem maiores de 12 anos. Aqueles que se destacassem seriam nomeados adjuntos a partir de escolha pelo governo. Após três anos como adjunto – "triênio de habilitação" – se aperfeiçoando nas matérias e práticas de ensino, poderiam ser nomeados professores substitutos ou até mesmo professores públicos, desde que tivessem completado 18 anos e demonstrassem desempenho satisfatório (SAVIANI, 2007; TANURI, 2000 apud SILVESTRE, 2011, p. 842).

Diante destas três realidades apresentadas, as Escolas Normais, o Método Mútuo e a figura do professor-adjunto, podemos identificar diferentes modos de compreender historicamente a formação de professores. O ponto em comum entre elas, todavia, era a questão da maneira de ensinar empregada pelo professor mais experiente, visto como referência aos futuros professores, ou seja, o que norteava a formação destes professores era o "saber ensinar" por meio da prática, a partir da observação dos modelos e reprodução das práticas já definidas (SILVESTRE, 2011; SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Nas décadas de 20 e 30 do século XX ocorreram mudanças na estrutura das Escolas Normais, e a prática passou a ser assunto de preocupação de alguns educadores (ANDRADE; RESENDE, 2010). Dessa maneira, no ano de 1930, de

acordo com Silvestre (2011), o currículo apresentado nas Escolas Normais atribuiu um caráter profissionalizante, e a denominada Prática de Ensino foi oficialmente retirada do currículo. Esta disciplina foi substituída por um estágio de vinte horas proposto aos alunos do quarto ano do curso, com a regência em sala de aula.

Uma das críticas fortes nesta época referente a esta disciplina, era na sua “concepção de formação baseada na aquisição de uma técnica aprendida pela observação e reprodução de modelos” (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 19).

De acordo com Tanuri (2000), Silvestre (2011), Saviani (2013) e Silvestre e Valente (2014), no ano de 1931, Anísio Teixeira assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Nesta condição, criou o Instituto de Educação e transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Desse modo, o Instituto era composto por Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária, funcionando como “campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores” (SAVIANI, 2013, p. 219).

A disciplina Prática de Ensino compôs o currículo do Instituto de Educação e “[...] era considerada o eixo central da formação profissional dos professores, para onde todos os cursos, matérias e atividades das Escolas do Instituto de Educação deveriam convergir [...]” (PINTO, 2006, p. 328), promovendo uma articulação entre a Escola de Professores e a Escola Primária (PINTO, 2006; SILVESTRE, 2011; SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Dessa maneira, encontramos, nesta época, três tipos de formação de professores: o Curso Normal Regional, Institutos de Educação e Escolas Normais.

Ainda referente à formação de professores, no início da República cada Estado tinha “o direito de reger a sua educação como bem o quisesse, o que acarretou grandes discrepâncias no ensino brasileiro” (GAERTNER; OECHSLER, 2009, p. 69). Com o regime do “Estado Novo”, no ano de 1937 foi adotada uma política centralizadora, refletindo também na área da educação, publicando uma lei que fosse comum aos Estados da União. Ao mencionar a criação dos primeiros cursos de formação de professores no Brasil, Pereira (1998 apud Santos, 2008) relata que estes foram criados na década de 1930.

No ano de 1939 é divulgado o Decreto Lei nº 1.190/39, dispondo sobre a formação dos cursos de Licenciatura, criando, assim, a Faculdade Nacional de Filosofia (GAERTNER; OECHSLER, 2009). Conforme Saviani (2009), com a vinda dos Institutos de Educação vistos como “espaços de cultivo da educação, encarada

não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145), deu-se início a uma nova fase.

Por meio do Decreto Lei nº 1.190 de abril de 1939, surge o curso de Pedagogia, criado inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Este curso tinha como função a formação de bacharéis destinados a atuar como técnicos de educação, e a formação de licenciandos aptos à docência nos cursos normais (ANDRADE; RESENDE, 2010; TANURI, 2000).

Conforme Pereira (1998 apud SANTOS, 2008), com a vinda deste novo curso deu-se início a um esquema denominado "3+1", em que os três primeiros anos eram destinados às disciplinas específicas e no último ano eram abordadas as disciplinas de cunho pedagógico. Deste modo, consoante o autor, as disciplinas de natureza “prática” apareceram neste período diante da organização dos cursos universitários. Segundo Andrade e Resende (2010), este esquema instituiu “uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos específicos e a formação pedagógica” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 235).

Com a aprovação em âmbito nacional do Decreto Lei nº 8.530, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946, é estabelecido um currículo único para todos os Estados (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Este tinha como principais finalidades: “promover a formação docente necessária às escolas primárias; habilitar administradores destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 234).

Desta forma, com a Lei Orgânica o curso normal foi subdividido em dois ciclos: o primeiro, com duração de quatro anos, correspondia à formação de “regentes” do ensino primário, funcionando nas Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo oferecia curso de formação ao professor primário com duração de três anos, sendo ministrado nas Escolas Normais e Institutos de Educação (TANURI, 2000; BARREIRO; GEBRAN, 2006; SAVIANI, 2009; ANDRADE; RESENDE, 2010).

Nos anos 1950 a 1960, vigorou um movimento que interrogava a respeito da oferta dos cursos de formação de professores. Sobre a prática de ensino “questionava-se a visão separada de método e conteúdo, pois os alunos aprendiam a imitar e reproduzir os modelos já existentes” (GAERTNER; OECHSLER, 2009, p. 69). De acordo com Barreiro e Gebran (2006), “esperava-se que se ensinasse o

professor a ensinar, conforme padrões consagrados” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 43).

Neste período, diversos estudos e pesquisas realizados sobre o Ensino Normal pelos intelectuais educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho – dentre eles alguns vinculados ao Movimento dos Pioneiros da Educação e ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep) – “apontaram deficiências e saídas para os problemas da formação de professores” (DIDONE, 2016, p. 5). Pimenta (2012) afirma que a Escola Normal traduzia no seu interior um não compromisso na questão da formação do professor, ou seja, não havia competência para formar professores que fossem capazes de contribuir para a educação das crianças em escolas primárias. Assim, a prática foi se tornando cada vez mais “teórica” e distante da realidade.

Diante dessa situação, os educadores sugerem que o curso para preparar os professores deveria possuir mais equilíbrio entre a teoria e a prática. Até o fim dos anos 60 podemos afirmar que a prática era compreendida

como imitação dos modelos teóricos existentes [...]. Não havia preocupação de distinguir os diferentes contextos escolares, como por exemplo: escola urbana e rural. A prática docente era caracterizada pela “observação” e “reprodução de bons modelos” os quais, notadamente, não eram os condizentes com a diversa realidade brasileira (DIDONE, 2016, p. 6).

Sendo assim, diversos questionamentos dos educadores no final da década de 60 apontavam a necessidade de uma nova política de formação de professores, que pudesse articular “os diferentes níveis do ensino – o primário, o médio, o superior” (PIMENTA, 2012, p. 52).

Posteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, é divulgado, no ano de 1962, o Parecer 292/62, que dispõe sobre a obrigatoriedade das disciplinas de prática de ensino e estágio, definindo que o currículo para os cursos de Licenciatura são as disciplinas do bacharelado, e para o magistério ficaria definido por meio das disciplinas pedagógicas como “Psicologia da Educação, Didática e Elementos de Administração Escolar e Prática de Ensino” (GAERTNER; OECHSLER, 2009, p. 69). No ano de 1969, conforme o Parecer 627/69, a disciplina estágio passou a ter um tempo mínimo de 5% da carga horário do curso (GAERTNER; OECHSLER, 2009).

Apenas no ano de 1970, por meio da Reforma Universitária, pela Lei 5.540/68, que fixou normas para a organização e o funcionamento do ensino

superior, com os Pareceres e Leis Complementares, é que se configura a disciplina estágio como componente curricular de grande importância para o curso.

Em contraposição à tendência que tinha sido apontada no final dos anos 60, a Lei n. 5.692/71 modifica a estrutura dos ensinos primário e médio e estabelece diretrizes e bases para primeiro e segundo graus, atualmente Ensinos Fundamental e Médio. Nesta nova realidade, as Escolas Normais começam a desaparecer e são instituídas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, denominadas Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009; PIMENTA, 2012).

Segundo Silvestre e Valente (2014), o currículo de formação para o Magistério era organizado em três etapas:

um *Núcleo Comum* nacional; uma *Parte Diversificada* relacionada à área de cada habilitação profissional e um núcleo de *Formação Especial* que abrangia as disciplinas de Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 (Primeiro) Grau e Didática, incluindo Prática de Ensino (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 22).

Diante dessa formação oferecida, no que diz respeito aos estágios, componentes do currículo da habilitação para o magistério, estes recebem inúmeras críticas. Sobre as estratégias utilizadas no ensino do estágio, de acordo com Pimenta (2012), é enfatizada a utilização das técnicas e confecção de material pedagógico. Ainda, segundo a autora, não há discussão com os docentes regentes das classes ou com os professores da disciplina de Didática no que se refere à organização dos planos de aula e ao preenchimento dos relatórios das observações em sala de aula.

Com essas situações apresentadas sobre a formação do magistério, emerge uma mobilização por parte dos educadores. No início dos anos 1980, em razão da gravidade das condições na formação em âmbito nacional de professores, o baixo número de matrículas no Magistério e a insatisfação relacionada à não valorização desta profissão, ocasionaram um movimento para revitalizar o ensino normal, propondo iniciativas para mudar a situação atual instalada. Dentre as propostas na instância de formação pelo Ministério da Educação (MEC) e de Secretarias Estaduais, é instalado, apenas no Estado de São Paulo, o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criado em 1982 e efetivado em 1983 (SILVESTRE; VALENTE, 2014; TANURI, 2000). Concomitante a este

período, ocorreu a reformulação dos cursos de Pedagogia de maneira a adequar-se a preparar os professores para as séries iniciais, “tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado” (TANURI, 2000, p. 84).

No campo da formação de professores, o Cefam trouxe algumas inovações, como: “oferta de curso em período integral; ampliação da carga horária dos estágios; oferta de bolsa de estudos para a garantia do tempo integral” (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 23). Estes foram alguns aspectos que poderiam, conforme Silvestre e Valente (2014), revitalizar o campo de formação de professores pelo fato de garantirem condições claras de trabalho docente e ampliação do tempo de estudos dos estudantes.

Ainda no ano de 1982, o artigo 30 da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei 7.044/82, mantendo a formação na habilitação do magistério, porém introduzindo novas opções de formação para docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 102).

Diante desta realidade, temos no país três instâncias de formação de professores: as Habilitações Específicas para o Magistério com um currículo reduzido; em tempo integral os Cefams no nível médio e o curso de pedagogia ofertado em nível superior (SILVESTRE, 2011; SILVESTRE; VALENTE, 2014).

É importante destacar que os estágios se mantiveram sob a responsabilidade dos professores de disciplinas como “Prática de Ensino e Didática” até o final dos anos 90, “respondendo ao projeto específico de cada uma delas e não necessariamente a um projeto de formação” (SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Perdurou por muito tempo nos modelos de formação de professores a defesa de que, para se tornar satisfatório o magistério, era necessário um vasto domínio em sua área de conhecimento. Há pouco tempo, esta ideia foi colocada em contrariedade, mais precisamente no ano de 1996 pela Lei de diretrizes e bases da educação (SILVESTRE, 2008).

A LDB – Lei nº 9.394/96 – foi responsável pelas mudanças estruturais que ocorreram, trazendo consigo inovações. Esta Lei abriu novas margens para os Estados, os municípios e as escolas terem iniciativas próprias, o que introduziu autonomia e flexibilidade nos sistemas de ensino, sistemas de avaliação e na municipalização do ensino. Com a publicação da Lei, abrem-se novos espaços para a educação a distância e para a educação especial atuarem. Esta Lei configurou-se



como um instrumento para a concretização dos direitos educacionais (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Esta Lei (Lei 9.394/96) prevê, em seu artigo 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...)”. Segundo Silvestre (2008), esta Lei despertou docentes universitários que atuavam nos cursos de formação de professores voltados para os ensinos Fundamental e Médio, pois ocasionou uma ruptura prevendo a formação em cursos específicos de Licenciatura plena, separando-a do Bacharelado, de modo que “explicita e normatiza a necessidade da ampliação do ensino de outros saberes específicos da docência, além dos disciplinares” (SILVESTRE, 2008, p. 34).

Para Cyrino (2012), com a Lei 9.394/96 foi reafirmada a importância do estágio. Perante este novo formato, foi pensada a formação dos docentes segundo um corpo de conhecimentos, sendo estes:

saberes, competências e habilidades, práticas de ensino, trazendo como novidade o deslocamento do eixo da qualificação para a certificação profissional (...) Com relação à “Prática de Ensino” esta passou a ser pensada na perspectiva da “Prática como Componente Curricular” (CYRINO, 2012, p. 31).

Posterior à aprovação da LDB, fica a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecer para todos os cursos de Graduação no país as diretrizes curriculares. Estas diretrizes, bem como a duração e a carga horária nos cursos de Licenciatura na formação de professores da educação básica no nível superior, respectivamente, foram instituídas por meio das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº 2/2002 (PIMENTA; LIMA, 2012). E, recentemente, substituídas pela Resolução 02/2015.

Nestas resoluções supracitadas, conforme Pimenta e Lima (2012), o estágio situa-se separado tanto das atividades de cunho prático quanto das intituladas científico-culturais. Dessa maneira, “nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 87), ou seja, a disciplina de estágio não era efetivada como uma disciplina prática ou teórica apenas como um treinamento.

Podemos notar que nas escolas normais a disciplina de estágio estava presente nas poucas disciplinas de formação pedagógica, não sendo obrigatória.

Depois converteu-se em um componente curricular e, a seguir, foi denominada “prática de ensino sob forma de estágio supervisionado”. Por fim, em uma visão mais ampla de prática, a disciplina apresenta-se como um momento de prática, porém não o único dentro do processo formativo (ANDRADE; RESENDE, 2010).

No próximo tópico apresentaremos as normativas legais que tratam, ao longo da história, sobre a disciplina de estágio presente na formação de professores e, trataremos da nova diretriz do dia 1º de julho de 2015 para a formação de professores, que substitui a do ano de 2002, a qual determina as diretrizes curriculares nacionais direcionadas para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

## 2.2 ASPECTOS LEGAIS SOBRE O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Diante do contexto histórico apresentado sobre a formação de professores e, em particular, sobre o estágio no processo formativo, vamos analisar o percurso da disciplina de estágio nas legislações, conforme nos apresentam Agostini e Terrazzan (2010).

O primeiro marco significativo no Brasil foi no dia 14 de novembro de 1962, por meio do Parecer 292, passando a ser obrigatório em todos os cursos de Licenciatura a disciplina Prática de Ensino sob a forma de estágio. Conforme Andrade e Resende (2010), os licenciados seriam supervisionados nas escolas por professores designados a orientá-los, e foi definido que o estágio ocorreria no período de um semestre letivo. Por meio dos estágios, os alunos poderiam pôr em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, dentro de suas possibilidades e limites da escola (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Outro momento importante para a disciplina de estágio aconteceu com a publicação da Lei 6.494, do dia 7 de dezembro de 1977, com o início do processo de “sistematização das atividades referentes ao estágio, concebendo-o como uma forma de “investigação entre a teoria e a prática” (AGOSTINI; TERRAZZAN, 2010, p. 186).

Com o objetivo de melhorar a forma de organizar o estágio, por meio do Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulariza a Lei 6.494/77, é definido o estágio como “um procedimento didático-pedagógico”.

É importante destacar que no início da década de 90 ocorreu a publicação da Lei 8.859, na qual permaneceu o teor da Lei 6.494/77, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo.

Referente à Lei 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, destaca-se os artigos 65 e 82 quanto ao estágio:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo, trezentas horas. (...)

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria (BRASIL, 1996).

Dentre as proposições definidas pela LDB para a formação de professores, segundo Barreiro e Gebran (2006), desencadearam-se diversas regulamentações: Resolução CNE/CP 1, do dia 30 de setembro de 1999, que trata sobre os Institutos Superiores de Educação; Decreto 3.276/99, que dá orientações a respeito da formação de professores em nível superior para atuação na educação básica, sendo alterado pelo Decreto 3.554/2000; Parecer CES 970/99, que dispõe sobre a formação de professores nos cursos normais superiores; Parecer CNE/CP 9/2001, que trata das diretrizes para a formação de professores da educação básica no nível superior em cursos de Licenciatura de Graduação plena.

Após a divulgação nacional do Parecer CNE/CP 09/2001, é que a disciplina de estágio passa a ser vista perante a lei como “uma tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o ‘supervisor de estágio’” (BRASIL, 2001a, p. 23). Ademais, o Parecer destaca a importância de articular teoria com a prática, na qual “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” (BRASIL, 2001a, p. 57).

Quanto aos estágios, houve modificação da proposição inicial do Parecer CNE/CP 9/2001 pelo Parecer CNE/CP 27/2001 (BARREIRO; GEBRAN, 2006; AGOSTINI; TERRAZZAN, 2010), definindo que:

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica o estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da

escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campo de estágio, com objetivos e tarefas claras, e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos nas escolas” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento de formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001b).

Sobre os estágios, neste parecer é definido que estes deveriam ser realizados nas escolas de educação básica, iniciando na segunda metade do curso, com articulação entre teoria e prática, sob orientação de um docente experiente.

No Parecer 28/2001, no que se refere aos objetivos do estágio, podemos afirmar que:

pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaços escolares (BRASIL, 2001c, p. 10).

Podemos notar, também, que o Parecer 28/2001 enfatiza a ideia de considerar o estágio de ensino um outro componente curricular obrigatório que esteja integrado à proposta pedagógica, além de ser o momento da efetivação do processo de ensino aprendizagem por meio da supervisão do profissional experiente (BRASIL, 2001c, p. 10).

Tendo em vista os Pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 27/2001, deu-se origem, concomitantemente, a Resolução CNE/CP 1, do dia 18 de fevereiro de 2002, instituindo as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e a Resolução CNE/CP 2, do dia 19 de fevereiro de 2002, que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A resolução CNE/CP 1 definiu a “co-responsabilidade das escolas de educação básica no processo de formação inicial dos futuros professores” (AGOSTINI; TERRAZZAN, 2010, p. 187).

Por meio das duas resoluções supracitadas é regularizada a realização nos cursos de Licenciatura dos estágios. Em relação à primeira resolução, no artigo 7º inciso IV e no artigo 13, parágrafo 3 consta que:

Art. 7º. A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: (...) IV. As instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

Art. 13º. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. (...) § 3º. O estágio obrigatório, a ser realizado em escolas de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a).

De acordo com Agostini e Terrazzan (2010), referente à disciplina de estágio, no artigo 13 é proposta a articulação entre a teoria e a prática com a finalidade de superação dos problemas vindos desde 1930 com a criação dos cursos de Licenciatura no Brasil, posto que naquela época a prática era desvinculada da teoria, o que ocasionava problemas de dicotomia que ainda existem na formação de professores entre teoria e prática.

A respeito da importância do estágio, o artigo 13, em seu inciso terceiro, define sua obrigatoriedade e estabelece as escolas de educação básica como local de realização do estágio, e ambas as instituições são participativas no momento de avaliar o estagiário (AGOSTINI; TERRAZZAN, 2010).

Na resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, seus incisos I a IV asseguram que:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciada ao longo dos cursos;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmicas científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Nesta resolução notamos que foi estabelecido um aumento na carga horária das disciplinas de prática como componente curricular e estágio, que visou a superar a desarticulação entre a unidade formadora e a escola e a separação entre a teoria e a prática. “Dessa maneira, os licenciandos estarão antecipando sua inserção na

escola, seu contato com a realidade escolar e, sobretudo, com seu futuro campo de trabalho” (AGOSTINI; TERRAZZAN, 2010, p. 188).

Aprovada no Congresso Nacional, a Lei Nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, revogou a Lei Nº 6.494/77. Nesta Lei definem-se novas normas direcionadas para o estágio, porém não restritas à formação de professores (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 245). Segundo consta no artigo primeiro da Lei, este apresenta uma nova percepção sobre o estágio:

Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

Conforme nos apresentam Andrade e Resende (2010), por meio desta Lei é definido o estágio como sendo um componente do projeto pedagógico do curso. O estágio contará com um professor orientador da instituição de ensino e por um professor da parte concedente, que supervisionarão os estagiários. Ainda, segundo os autores, consta em Lei que compete à instituição de ensino realizar um termo de compromisso com o aluno e a parte concedente, nomear um professor orientador que seja responsável por acompanhar e avaliar as atividades do estagiário, e também exigir dos alunos um relatório apresentado num prazo não superior a seis meses sobre as atividades realizadas no estágio (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 246).

Por fim, a Resolução nº 2, do dia 1º de julho de 2015, determina as diretrizes curriculares nacionais direcionadas para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. O artigo décimo terceiro, parágrafo terceiro, no inciso II, assegura que

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).

Diante destas horas previstas nesta diretriz referente ao estágio, no parágrafo sexto consta ainda que o estágio seja um componente obrigatório na organização do currículo das licenciaturas. Ele se torna uma “atividade específica

intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 11 e 12).

Consoante Andrade e Resende (2010), constatamos que é incerta a relação que existe entre prática, prática de ensino e estágio presente nos documentos legais, variando de acordo com parâmetros educacionais vigentes em cada período.

De acordo com o que foi mencionado sobre a disciplina de estágio presente na legislação brasileira, percebemos que os últimos anos foram marcados por muitas alterações legais e curriculares na área da formação de professores, com destaque aos últimos dois parece que aproximaram o estágio articulado da prática. Legalmente existiram avanços no estágio, mas permanecem ainda desafios no campo educacional que são necessários romper para avançar na melhoria das condições da formação dos professores.

Saviani (2009), ao analisar a história da formação de professores no Brasil, verifica que, durante os últimos dois séculos, em razão das mudanças propostas no decorrer do processo de formar professores, estas revelaram a existência de um quadro histórico sem quebras, ou seja, em que se mantiveram as mesmas condições de formação de professores. Nos dias atuais a questão pedagógica ainda não encontrou um encaminhamento que pudesse satisfazer a formação dos professores, contudo o que se tem revelado são políticas públicas precárias nas quais suas mudanças históricas não atenderam um padrão que pudesse preparar os professores diante das dificuldades e necessidades enfrentadas pelos educadores do nosso país.

Pimenta (2012) afirma que em nenhum momento durante a história da formação de professores a disciplina estágio ou a prática de ensino foi considerada desnecessária como um elemento formativo, e por mais que se apresentasse com denominações diferentes esteve sempre presente no currículo dos cursos.

Perante as leis até então apresentadas e discutidas, notamos que estas prescrevem a disciplina de estágio de um modo bem geral, não abordando questões que visem à valorização da parte concedente, ou seja, o espaço da escola enquanto formadora de professores.

Conhecer a trajetória da formação de professores, bem como algumas leis e pareceres, ofereceu elementos para a compreensão que ocupa a disciplina do estágio nos currículos das Licenciaturas atualmente, e nos permitiu revelar aspectos construídos historicamente e até hoje estão presentes na formação de professores.

Ante a apresentação do contexto histórico, o próximo capítulo expõe a base teórica deste trabalho e as principais contribuições desse referencial na formação dos professores.



### **3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM SITUAÇÕES DE ESTÁGIO**

Em 1920, Lev Sememovich Vigotski (1896-1934) iniciou seus trabalhos de pesquisa com psicólogos e pedagogos, constituindo, com Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), o grupo Troika, mais conhecido como uma das primeiras gerações da Escola Soviética. De 1924 a 1934 foram realizadas pesquisas por este grupo, formando a base da teoria da psicologia histórico-cultural em “relação a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem” (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 1).

Por conseguinte, foram realizados estudos sobre a atividade humana liderados por Leontiev. Dessa maneira, formulou-se a teoria da atividade, a qual surgiu como um desdobramento dos estudos na Teoria Histórico-Cultural.

Conforme Libâneo e Freitas (2006), a chegada da teoria de Vigotski no Brasil se deu lentamente na segunda metade da década de 1970. Na linha de pesquisa da educação, diversos autores, como Manoel Oriosvaldo de Moura, Marta Kohl de Oliveira, dedicaram-se a realizar pesquisas dentro do contexto educativo, pautadas em Vigotski e Leontiev, para compreender questões relacionadas ao contexto educativo à formação de professores e a organização do ensino.

A seguir, abordamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, em específico a teoria da atividade para a organização do ensino no contexto dos estágios nas Licenciaturas. Iremos apresentar temas relevantes à luz das teorias, tais como, planejamento, coletividade, aprendizagem da docência, para que possam dar suporte na posterior análise dos dados.

#### **3.1 PLANEJAMENTO, COLETIVIDADE E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

Na Teoria Histórico-Cultural um dos fatores determinantes do processo de desenvolvimento humano é o trabalho, pois nele se desenvolvem as relações sociais nas atividades coletivas e se efetiva a criação e a utilização de instrumentos e signos. De acordo com a interferência humana no ambiente, o ser humano toma decisões intencionalmente, de modo a produzir e transformar instrumentos na medida de suas necessidades próprias e sociais dentro de um grupo. O homem constitui-se humano na medida em que cria novos instrumentos para cada necessidade, adaptando conforme precisa, deixando os registros de sua “atividade

sobre a natureza quando age intencionalmente sobre ela, da mesma forma que transforma a si mesmo” (PERLIN, 2014, p. 60).

No entendimento de Fraga (2013), toda a atividade do homem é direcionada para satisfazer uma necessidade. Esta satisfação ocorre por meio da efetivação desta necessidade, quando “ele irá realizar atividades visando alcançar aquilo que almeja, ou seja, o que o motivou” (FRAGA, 2013, p. 39).

Da mesma maneira como qualquer outra atividade humana, o planejamento, dentro do contexto da atividade pedagógica, nasce das necessidades que surgem ao conviver em sociedade. Assim,

quando um grupo de pessoas se engaja na atividade de educar, o faz a partir da necessidade de passar para frente um conhecimento humano acumulado até a presente data. E é dentro desta atividade de ensino que surge a necessidade de um planejamento, de uma organização deste ensino (VACCAS, 2012, p. 61).

Ao escolhermos o planejamento como um dos elementos em destaque, vemos que este é um dos aspectos de mais importância para o docente na sua atividade de ensino, pois acredita-se que o planejamento possa oferecer aos docentes condições para aprimorar o seu trabalho em sala de aula, satisfazendo suas necessidades e trazendo novas qualidades à ação do professor.

De acordo com Fraga (2013), compreendemos que o significado social do planejamento é organizar o ensino do futuro docente. Em alguns casos, entretanto, o sentido atribuído pelo professor para o planejamento é o de obrigação, de protocolo a ser cumprido, não condizendo ao real significado atribuído a ele. Ao se deparar com esta cisão entre sentido e significado na função do planejamento, temos o que Basso (1994) postula como um modo de alienação do trabalho do docente. Segundo o autor, o trabalho do professor pode ser entendido como alienado quando “o seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se da sua significação” (BASSO, 1994, p. 38).

No decorrer da trajetória docente podemos analisar que o planejamento de ensino é visto pelos professores, muitas vezes, como um papel burocrático e sem um real sentido a ser cumprido nas escolas. Em razão das condições da profissão, os professores acabam não entendendo o que seja de fato o planejamento. Dessa forma, acaba sendo compreendido como “um mero documento formal que deve ser

preenchido no começo do ano letivo para ser arquivado posteriormente” (CEDRO, 2008, p. 176).

Diante disto, algumas pesquisas realizadas no âmbito da formação de professores, como as desenvolvidas por Silva (2014) e Vaccas (2012), apontam a importância do planejamento e, de modo particular, do planejamento compartilhado como organizador das atividades pedagógicas na formação de professores.

Assim como Silva e Cedro (2015), almejamos compreender o planejamento como uma “atividade conscienciosa e sistemática, centrada na aprendizagem ou no estudo, mediada intencionalmente pelo professor, como elemento de orientação de suas decisões” (SILVA; CEDRO, 2015, p. 193).

Nesse sentido, o planejamento é algo que inicialmente é apresentado como “atividade coletiva (social), depois, em forma de comunicação entre as pessoas; em seguida, como atividade individual e consciência individual” (SILVA; CEDRO, 2015, p. 194).

Segundo Lopes (2004), o planejamento compartilhado assume o papel como “organizador da atividade docente” (LOPES, 2004, p. 131). Este ato de planejar compartilhado se tornará atividade no momento em que os projetos individuais se confluem ao redor de um mesmo objetivo, e os docentes em formação passam a assumir a existência de uma necessidade que é comum para todos: a organização do ensino. Desse modo, tornam-se sujeitos inseridos numa díade: “a relação atividade-ação que possui como condição a mesma que Leontiev coloca para a atividade – coincidência entre motivo e objeto” (SILVA, 2014, p. 86).

Ao realizar o planejamento de forma compartilhada, os professores que estão em formação aprimoram sua compreensão referente ao contexto escolar e à organização do ensino, visando a sua qualidade, além de se desenvolver profissional e pessoalmente. Dessa maneira, “o planejamento compartilhado das ações pedagógicas do professor, como potencial articulador das ações humanas, compõem-se de excepcional dispositivo de formação docente no sentido da humanização dos professores e alunos” (SILVA, 2014, p. 89).

Quando o ensino é organizado fundamentado num planejamento compartilhado e intencional das ações pedagógicas, este pode permitir que as relações essenciais do objeto sejam evidenciadas para os sujeitos e se constituam no próprio objeto de suas ações (SILVA, 2014).

Outro aspecto importante é a intencionalidade no ato de planejar dos professores. Esta atividade de planejar “deve ser intencionalmente organizada; nela deve estar presente também a atividade humana, cristalizada nos conteúdos e conceitos que se instituem como artefatos de trabalho do professor em sua atividade de ensinar” (SILVA; CEDRO, 2015, p. 193 e194).

Para Vaccas (2012), este ato de planejar se torna primordial à atividade do professor, posto que

Ao entendermos o planejamento de ensino como uma ação intencional e sistemática do sujeito que tem como objetivo propiciar a aprendizagem do que considera relevante para o seu aluno, vemos nesse ato de planejar a explicitação de saberes sobre a docência que se farão presentes na atividade pedagógica. A observação do processo de significação do planejamento se dará, então, pelas ações do sujeito que tem como objetivo a organização das ações que concretizarão o seu objetivo de ensino (VACCAS, 2012, p. 80).

Desse modo, na organização intencional do docente, é potencializada a “apropriação de conhecimentos teóricos e conseqüentemente a possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico do estudante, logo, do professor” (MILANI, 2016, p. 67).

À luz da Teoria Histórico-Cultural, também nos deparamos com alguns princípios educativos gerais identificados por Nascimento (2010). Dentre eles, destaca-se “o entendimento de que as funções psíquicas superiores são primeiro compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente internalizadas (intrapíquicas)” (NASCIMENTO, 2010, p. 102). A autora ainda defende a ideia de que a apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade realizada por meio da mediação de outras pessoas.

Sforini (2004) corrobora com essa ideia ao afirmar que

O indivíduo, desde o nascimento, inclui-se em uma atividade social que se realiza com a ajuda de diferentes meios materiais e semióticos, ou seja, está imerso em processos interpsíquicos de relação com o meio. A assimilação de procedimentos de realização dessa atividade e o domínio na utilização dos meios que permitem dirigir o comportamento próprio formam-se no indivíduo nos processos intrapsíquicos. Inicialmente são assimilados em sua forma externa e, posteriormente, passam a ser o regulador interno do indivíduo (SFORINI, 2004, p. 96).

Nesse processo emerge a importância do trabalho coletivo como um desencadeador para o desenvolvimento do ser humano. Nessa direção, Moura et al.

(2010) destacam que a atividade desenvolvida no coletivo “ancora o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao configurar-se no espaço entre a atividade intersíquica e intrapsíquica dos sujeitos” (MOURA et al, 2010, p. 88).

Dentro do contexto da formação de professores, o trabalho coletivo assume um papel mediador pelas possibilidades de as “relações interpessoais atuarem na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos que interagem no processo formativo” (LONGAREZI et al, 2007, p. 74).

Os resultados investigados no trabalho de Moretti e Moura (2011) corroboram para a compreensão do coletivo como espaço de formação docente ao criar condições para a atribuição de novos sentidos às ações dos professores e, dessa forma, para a produção de um novo fazer docente. Esse processo de trabalho e de formação no espaço coletivo permite-nos questionar a primazia da competência individual dos sujeitos como conceito nuclear para a formação de alunos e professores, e explicita a necessidade de que sejam criadas condições de trabalho colaborativo nas escolas visando a sua importância nos processos de formação inicial e continuada de professores (MORETTI; MOURA, 2011).

Moretti (2007) afirma que, por meio da organização coletiva de suas ações, os docentes atribuem novos sentidos às próprias ações, à mediação e à escolha de instrumentos, de modo a se apropriar das formas de realização colaborativa da atividade de ensino.

Ainda referente à coletividade, encontramos em Rubtsov (1996) a ideia de que o sujeito se desenvolve do coletivo para o individual e que a aprendizagem se dá na perspectiva do coletivo como um caminho de apropriação do conhecimento. Para o autor,

[...] as pesquisas dos psicólogos mostraram que a aptidão para a aprendizagem é, na verdade, resultado de uma determinada interiorização, de maneira que a atividade de aprendizagem se apresenta, essencialmente, sob a forma de uma atividade realizada em comum (RUBTSOV, 1996, p. 134).

Ademais, o autor destaca que uma atividade somente poderá ser caracterizada como uma atividade coletiva se conter alguns destes elementos: “a repartição das ações e das operações iniciais da atividade, troca de modos de ação, compreensão mútua, a comunicação, o planejamento das ações individuais, a reflexão” (RUBTSOV, 1996, p. 136).

Ao tomar estes elementos como referência, entendemos que seja possível superar a questão da individualidade dos sujeitos que estão envolvidos na atividade direcionada para o ensino e aprendizagem. Desse modo, presume-se, na atividade pedagógica, “um produto coletivo elaborado por meio de ações e operações realizadas de forma cooperativa pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem – estudantes e educador” (BERNARDES, 2009, p. 239).

Ao propor o trabalho coletivo, Longarezi et al. (2007) afirmam que os processos de formação atingem outra dimensão quando são desencadeados por atividades que dão prioridade às discussões, às reflexões, de modo que, quando são constituídas no grupo, as atividades são organizadas, pensadas, praticadas e analisadas coletivamente.

Diante da explanação destes elementos teóricos, a seguir iremos apresentar ao leitor a disciplina de estágio como um ambiente favorável para a aprendizagem da docência.

### 3.2 A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR COMO UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Conforme nos apresenta Libâneo (2012 apud SILVA, 2014), o cenário atual da educação brasileira enfrenta diversos problemas referentes à formação de professores, como

[...] as debilidades da legislação, os diferentes formatos curriculares entre os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e os dos anos posteriores, a dicotomia entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático, a precariedade do conhecimento profissional específico propiciado pela didática, as didáticas específicas e as metodologias e tecnologias do ensino (LIBÂNEO, 2012, apud SILVA, 2014, p. 57).

Nestas deficiências apontadas pelo autor no campo da formação docente, nosso foco principal para a discussão situa-se na disciplina de estágio. De acordo com Barreiro e Gebran (2006) observa-se que, de modo geral, as disciplinas de estágio vêm se constituindo de forma burocrática, “com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa (...)” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26). Ainda segundo estes autores, a formação de professores e sua prática não podem

ser mais vistas como executoras de modelos já prontos, mas sim capazes de realizar análise, tomadas de decisão, confrontar a prática e a teoria e a produção de novos conhecimentos que se referem ao contexto “histórico, escolar e educacional”.

De acordo com Silva e Cedro (2012), (...) temos visto a implementação de políticas públicas no âmbito da formação de professores que assumem o papel central da competência individual, e “negado o papel fundamental do compartilhamento tanto do planejamento das atividades pedagógicas como do compartilhamento das experiências e reflexões acerca das mesmas” (SILVA; CEDRO, 2012).

Refletir sobre este processo de formação docente com foco no estágio, nos faz avançar em busca de um movimento de superação. A forma tradicional apresentada nos currículos das Licenciaturas precisa ser superada. Para que isto aconteça, há necessidade de se considerar a pessoa que está em formação um sujeito histórico-cultural; um sujeito “como ser humano com capacidade de pensar, que tem história e cultura. Um sujeito inteiro que não fragmenta pensamento e ação” (DINIZ, 2006, p. 113).

Diante deste cenário histórico, político e social apresentado acerca de um movimento que busque maneiras de superar as formas tradicionais da disciplina de estágio, há a necessidade de novos olhares para a disciplina como “locus privilegiado de aprendizagem da docência” (SILVA, 2014, p. 87), como já se anuncia em alguns trabalhos de pesquisa desenvolvidos.

A tese de Cedro (2008), nos apresenta um experimento formativo realizado junto a três estagiários do curso de Licenciatura em Matemática. O objetivo central de sua pesquisa é discutir o processo de formação e/ou transformação dos motivos na atividade de aprendizagem destes licenciandos. Neste estudo, o autor aponta a necessidade de organização do processo de formação de professores que permita não somente a vivência da atividade de ensino, mas a reflexão e a tomada de consciência das suas ações, possibilitando a superação da alienação do sujeito humano diante de si mesmo.

A dissertação apresentada por Diniz (2006) teve como objetivo investigar como se realiza a aprendizagem da docência durante o estágio. O problema de pesquisa de sua dissertação foi o seguinte: O estágio se constitui em um momento de aprendizagem docente? Neste viés, a autora afirma que o estágio proporciona a compreensão da docência como uma atividade humana, dá novo significado às

relações com o saber e estabelece uma situação de aprendizagem para alunos e professores.

Além destes dois trabalhos, muitas pesquisas vêm sendo realizadas discutindo e propondo inovações a respeito da formação inicial do professor na educação básica (FIORENTINI, 2005; MELLO, 2000; MIZUKAMI, 2008; MOURA, 2011; entre outros). Esta formação passa pela elaboração de espaços de reflexão e participação, e, por meio disto, o aluno “pode compreender os elementos teóricos inerentes a sua prática e promover a crítica, a recomposição e até mesmo a superação da sua ação pedagógica” (CEDRO, 2008, p. 208).

No que diz respeito à formação inicial do professor, destacamos a disciplina de estágio como um espaço de aprendizagem da docência. Segundo Azevedo e Abib (2006), os estágios tornam-se elementos fundamentais no processo de ensinar a aprender tanto quanto o aprender a ensinar, pois o futuro docente necessita “desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e habilidades que lhe permitam desenvolver a capacidade de aprender e de saber ensinar” (AZEVEDO e ABIB, 2006, p. 5).

Ademais deste processo de ensino e aprendizagem que o estágio oferece ao licenciando, Silva e Cedro (2012) afirmam que por meio do estágio é que o futuro professor poderá ter a oportunidade de criar “identidade docente”, pois possibilita uma aproximação com a realidade de seu futuro campo de trabalho além de proporcionar contato com diversas situações educativas.

Acredita-se, então, que a atividade de formação de professores, proposta na disciplina de estágio, deve proporcionar aos alunos aproximarem-se de um modo de organização do ensino para constituir sua práxis. Dessa forma,

entende-se que o que faz o sujeito, futuro professor, compreender o seu trabalho docente é o modo como ele se insere na atividade de ensino. Com isso em mente, partimos do princípio de que o sujeito se constitui professor no movimento da atividade teórica e da atividade prática, por meio do qual a teoria ilumina a prática e a prática fundamentando a teoria, rumo à constituição do pensamento teórico do professor sobre a docência (RIBEIRO; MOURA, 2012, p. 4).

Na busca de uma organização do ensino, recorrendo à articulação entre a teoria e a prática é que se concretiza a atividade do professor, em específico a atividade de ensino. Isto se denominará “práxis pedagógica” se possibilitar uma



transformação da realidade por meio da transformação dos sujeitos, professores e alunos (MOURA et al, 2010).

Assim, Silva (2014) destaca que a organização do ensino irá oferecer aos futuros docentes a “oportunidade primeira de planejar, desenvolver, reelaborar e desenvolver novamente suas ações docentes, por intermédio de suas atividades de ensino” (SILVA, 2014, p. 72 e 73).

Neste contexto da formação de professores, em específico o estágio, faz-se necessário organizar o ensino de modo que o futuro professor seja “colocado em atividade”. Em vista disso, surge a proposta de situações desencadeadas por “necessidades e motivos e, portanto, geradoras de ações e operações vinculadas ao objeto, ao motivo da atividade, que, portanto, dêem conta de tais necessidades” (RIBEIRO, 2011, p. 48).

Dessa maneira, para um indivíduo se encontrar em atividade é necessário que o objetivo de sua ação coincida com o motivo de sua atividade. De fato, a diferença de uma atividade para outra é o seu objeto, o seu motivo real, de modo que “ambos necessariamente devem coincidir dentro da atividade” (MORETTI; MOURA, 2011, p. 439). Sendo assim, Leontiev ([19—], p. 15 apud MORETTI; MOURA, 2011) afirma que

uma atividade só se constitui como tal se partir de uma necessidade. No entanto, a necessidade não é entendida por ele como o motivo da atividade. A necessidade que deu origem à atividade objetiva-se materialmente no motivo, dentro das condições consideradas, e é este que estimula a atividade, o que lhe confere direção (p. 439).

O fator que desencadeia a atividade, portanto, é a necessidade, e esta motiva o indivíduo a ter objetivos e a efetuar ações. Segundo Sforzi (2004), “nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade” (SFORZI, 2004, p. 97).

Decorrente disto, Silva (2014) afirma que existe a necessidade de elaborar oportunidades de “aprendizagem/planejamento/organização do ensino”. De fato, faz-se necessário compreender a atividade pedagógica como atividades coletivas, de forma a abranger os futuros docentes em ações que favoreçam o entendimento da complexidade do ato formador e dos processos de aprendizagem sobre a profissão (MOURA, 2011).

Ao destacar a coletividade como uma premissa para a aprendizagem no decorrer do processo de significação da atividade de ensino dos professores, compreende-se que este processo pode ser desencadeado na medida em que criamos situações em que o compartilhamento das ações se torna necessário para o desenvolvimento dos alunos (GLADCHEFF, 2015). Conforme Moura (2011), Cedro (2008) e Gladcheff (2015), qualifica-se a necessidade do compartilhamento das ações de estágio nesse processo.

De acordo com Cedro (2008), o compartilhamento das ações está fundamentado no trabalho coletivo, o que prevê tanto a cooperação quanto a colaboração. Desse modo, adota-se o entendimento do processo formativo ao explicitar que “a formação do professor é um movimento de compreensão das ações e modos de ação na atividade coletiva” (MOURA, 2011, p. 95).

Um dos aspectos do trabalho coletivo – a colaboração – presume o desenvolvimento de ações baseado em objetivos comuns. Dessa maneira, os docentes podem modificar o modo como tratam o objeto da “atividade”. Ao tomarem conta das relações existentes entre o trabalho coletivo e o objeto de estudo, “o compartilhamento das ações pode se transformar em um modo geral de “ação”” (GLADCHEFF, 2015, p. 126), tornando-se, assim, “uma espécie de modelo de conteúdo da estrutura cognitiva” (POLIVANOVA, 1996, p. 151 apud CEDRO, 2008, p. 146).

Por intermédio destes momentos de compartilhamento das ações, podemos propiciar aos sujeitos a oportunidade de desenvolver as primeiras formas específicas de cooperação, que permitirá a ele “atingir um nível adequado nas ações cognitivas por meio da apropriação e da conscientização do processo significativo da produção coletiva do conhecimento científico” (CEDRO, 2008, p. 146).

Segundo Lopes (2004), o compartilhamento permite a troca com o outro, de maneira que todos possam se apropriar das ações desenvolvidas em interação tanto quanto dos sentidos e significados assumidos por elas. Esta possibilidade de troca com os demais colegas permite a cada um dos envolvidos a “apropriação dos conhecimentos produzidos coletivamente” (LOPES et al., 2016, p. 20).

Assim sendo, as ações compartilhadas não se tornam ações individuais, mas coletivas, de modo que o trabalho coletivo não seja apenas apresentado como princípio, mas, como produto, fundamental para a formação docente e para a organização do ensino, “em uma relação dialética na qual a organização do ensino

leva à organização do trabalho coletivo, da mesma forma que a organização do trabalho coletivo leva à organização do ensino” (LOPES et al., 2016, p. 25).

De fato, podemos perceber que a aprendizagem da docência é compreendida na relação intrínseca entre “o ensino, atividade principal do professor e a aprendizagem, atividade compartilhada com os estudantes” (CEDRO, 2008, p. 209). Isto implica que é por meio da atividade de ensino que o professor determina os motivos para que os estudantes possam se mobilizar rumo à aprendizagem.

Desta maneira, conhecendo as inúmeras possibilidades de orientação que podem ser exercidas pelo professor orientador do estágio com os seus licenciandos, destacamos o compartilhamento das ações dentro da disciplina de estágio em um ambiente envolvendo os professores e alunos, como nos apresenta Moura (2011).

Araujo (2009), nesse espaço de compartilhamento das ações dentro do estágio, expõe que os docentes que já atuam “compartilham significados sociais do ser e estar professor em condições objetivas de trabalho” (ARAUJO, 2009, p. 10). Por meio destas propostas de intervenção, os estudantes podem se constituir como “parceiros com mais experiência” (ARAUJO, 2009, p. 10).

Tendo em vista as discussões anteriores, podemos notar que o estágio é um espaço privilegiado do curso de Licenciatura que favorece aos futuros professores a inserção e a aprendizagem da docência. Acreditamos, pois, consoante Silva (2014), que o estágio é um cenário no qual futuros professores, professores formadores, professores supervisores nas escolas e alunos, produzem conhecimento na “teia das relações interpessoais” (SILVA, 2014, p. 73).

O modo de apropriação do trabalho coletivo passa a ser compreendido pelos futuros docentes somente na medida em que os sujeitos vão se apropriando, elaborando e reorganizando em conjunto os conhecimentos que surgem das relações de ensino e aprendizagem. Isto evidencia a importância do compartilhamento das ações no processo de formação de conhecimentos ligados à docência (CEDRO, 2013). Em vista disto, conforme apontam Fiorentini e Castro (2003), os conhecimentos adquiridos pelo professor irão emergir do diálogo entre o que ele presencia na realidade da escola e o que sabe, estudou e aprendeu com os outros indivíduos da prática educativa e com a literatura educacional.

Cedro (2008), nessa linha, apresenta-nos algumas considerações no que diz respeito à importância da organização do ensino no processo da formação docente:

- Compreensão da essência coletiva da atividade humana.
- Percepção de que o homem apreende com todos os sentidos e que se torna homem ao compartilhar com os outros sentidos e significados.
- Concepção de que o conhecimento é historicamente construído e, portanto, está sendo feito e refeito a todo o momento.
- Compreensão de que a organização do ensino exige não por questões burocráticas e administrativas o planejamento da atividade de ensino, o registro e a sua avaliação, mas sim por serem ingredientes imprescindíveis para uma atividade educativa direcionada ao desenvolvimento significativo dos indivíduos.
- Compreensão da necessidade de se colocar em um movimento crítico de busca pelo sentido para a sua atividade docente (CEDRO, 2008, p. 211).

Diante destas compreensões de Cedro (2008), encontramos alguns indicativos apontados por Ribeiro (2011) para o desenvolvimento deste processo formativo no estágio. Dentre estes destaca-se duas recomendações feitas pela autora: a compreensão do professor formador na universidade no que respeita a um modo de organizar o ensino para que o futuro professor possa desenvolver a aprendizagem da docência; e a organização do ensino pelos docentes formadores que precisa contemplar situações que possibilitem aos acadêmicos desenvolverem o pensamento teórico sobre a docência, pelo movimento de reflexão, análise e planificação das ações (RIBEIRO, 2011).

A apresentação destas pesquisas no âmbito da formação de professores, indica um movimento pela necessidade de discutir sobre o trabalho docente realizado pelos formadores dos futuros professores no contexto do estágio. As pesquisas mencionadas apontam a importância da organização do ensino pelos professores formadores, “de modo a possibilitar aos estudantes, futuros professores, novos sentidos sobre a atividade de ensino” (RIBEIRO, 2011, p. 44).

Ao possibilitar que diferentes indivíduos com diferentes conhecimentos possam interagir de maneira a proporcionar o compartilhamento das ações, de seus sentidos e significados, concordamos com Lopes et al. (2016), que afirmam que isto pode ser determinante para uma mudança de qualidade daquilo que pelos alunos é desenvolvido. Além disto, em consonância com Araújo (2009), acredita-se que o modo de organizar coletivamente o trabalho se configura como um aspecto diferenciador de qualidade nas próprias relações de trabalho, que se apresentam como uma oportunidade de poder gerar e gerir, dentro do espaço educativo, uma “unidade produtiva na qual o coletivo supere a alienação” (ARAÚJO, 2009, p. 11).

Nesse sentido, a compreensão da organização do ensino pelo professor formador e, por conseguinte, o entendimento do compartilhamento das ações num

espaço coletivo dentro do contexto do estágio, possibilitará ao futuro docente a oportunidade de refletir e agir perante as novas exigências para atuar neste novo cenário de uma sala de aula, onde o professor precisa desenvolver seus conhecimentos bem como suas competências adquiridas ao longo de um curso de Licenciatura.

### 3.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Com o intuito de desvelar como os referenciais teóricos até então abordados têm sido incorporados nas pesquisas sobre o estágio, e, em particular, na formação inicial de professores de matemática, apresentamos elementos de estudo exploratório realizado sobre as produções acadêmicas que tratam do estágio em cursos de Licenciatura em matemática, tendo como referência elementos da THC e TA.

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, no seu artigo 13, inciso 6, da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, asseguram que

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p. 12).

Embora o estágio já se constituísse componente curricular obrigatório nas diretrizes anteriores, muitas questões ainda carecem de ser discutidas, e o campo de pesquisa no âmbito brasileiro apresenta-se bastante vasto e, em particular, no estágio nos cursos de Licenciatura em matemática.

Nessa direção, o presente estudo envolve um levantamento das produções acadêmicas de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros para investigar a especificidade do estágio na formação inicial docente de professores que ensinam Matemática, tendo como referência pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. A investigação desses trabalhos procurou conhecer conceitos essenciais delineadores dessas pesquisas, bem como aproximações entre conceitos e procedimentos metodológicos coerentes com o referencial teórico adotado e possibilidades de organização do ensino no estágio.

Com o objetivo de compreender e analisar as discussões realizadas nesta linha, a fonte de acesso aos trabalhos foi o Banco de Teses da Capes e produções vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (Gepape). Um dos objetivos deste grupo é a realização de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica, conforme os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, enfocando os elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem na formação inicial e contínua de professores e pesquisadores, exercitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A escolha deste grupo de pesquisa ocorreu pelo motivo de desejarmos realizar este levantamento de pesquisas sobre o estágio ancorado em referenciais da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Teoria da Atividade (TA), matriz teórica por ele utilizada. Foi realizada, então, a busca dos currículos na plataforma *lattes* dos professores participantes do Gepape, bem como suas orientações de trabalhos de Mestrado e Doutorado; também por meio de palavras-chave utilizadas na busca dos trabalhos no Banco de Teses da Capes, considerando-se as seguintes: formação de professores, ensino de matemática, estágio, prática de ensino.

Nesta busca, fizemos uma filtragem das produções selecionando aquelas que apresentassem objetivos ou questões de investigação relacionados com o estágio dentro da Licenciatura em Matemática ou no curso de Pedagogia.

É importante destacar que todos estes trabalhos adotam como suporte teórico a Teoria Histórico-Cultural e/ou a Teoria da Atividade. Para esta seleção de trabalhos, convém ressaltar que em algumas pesquisas não foram suficientes as informações presentes nos resumos, o que nos obrigou a recorrer aos dados do trabalho completo encontrados, na maioria, nos procedimentos metodológicos. No total foram selecionados oito trabalhos, apresentados no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 – SELEÇÃO DOS TRABALHOS DE MESTRADO E DOUTORADO

| <b>Autor</b>                            | <b>Título</b>  | <b>Ano</b> |
|---|--|------------|
| Amanda Arajs Marques<br>Vaccas          | A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores               | 2012       |
| Anemari Roesler Luersen<br>Vieira Lopes | A aprendizagem docente no estágio compartilhado  | 2004       |
| Flávia Dias Ribeiro                     | A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade | 2011       |

|                                |   |      |
|--------------------------------|---|------|
| Flávio Rodrigo Furlanetto      | O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor                            | 2013 |
| Luciana Alvares Paes de Barros | Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa | 2007 |
| Luis Sebastião Barbosa Bemme   | Como entendemos a matemática ensinada nos anos iniciais? Com a palavra os licenciandos em matemática  | 2015 |
| Maria Marta da Silva           | Estágio supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade pedagógica         | 2014 |
| Wellington Lima Cedro          | O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural | 2008 |

FONTE: A autora (2016).

Ao analisarmos o período de conclusão das oito pesquisas selecionadas encontramos os seguintes dados (Tabela 1).

TABELA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE 2004 E 2015

| Titulação/Ano | 2004 | 2007 | 2008 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | Total |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Mestrado      | 0    | 1    | 0    | 0    | 1    | 0    | 1    | 1    | 4     |
| Doutorado     | 1    | 0    | 1    | 1    | 0    | 1    | 0    | 0    | 4     |

FONTE: A autora (2016).

Podemos perceber que, dos trabalhos selecionados para a análise, quatro são dissertações de mestrado e quatro são teses de doutorado. Verificamos, ainda, que no ano de 2004 iniciou-se uma pesquisa em doutorado referente ao estágio ancorada na THC e TA, e até no ano de 2015 encontramos mais sete trabalhos que apresentaram pesquisas nesta mesma temática, o que nos revela uma certa atenção aos estudos acerca desse tema.

Outro aspecto importante a ser destacado é que estes oito trabalhos são de três diferentes regiões brasileiras – Sul, Sudeste e Centro-Oeste–, conforme mostra a Tabela 2.

TABELA 2 – MAPEAMENTO POR REGIÃO DO BRASIL

| <b>Região/Titulação</b> | <b>Mestrado</b> | <b>Doutorado</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------|-----------------|------------------|--------------|
| Região Centro-Oeste     | 1               | 0                | 1            |
| Região Sudeste          | 2               | 4                | 6            |
| Região Sul              | 1               | 0                | 1            |

FONTE: A autora (2016).

Segundo as pesquisas analisadas, encontramos na Região Sul uma dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, e na Região Centro-Oeste a dissertação defendida na Universidade Federal de Goiás. Verifica-se ainda, conforme a Tabela 2, que o maior número de dissertações e teses se concentra na Região Sudeste. Isto se deve ao fato de que os seis trabalhos são da Universidade de São Paulo, ou seja, os autores ou seus orientadores estão ligados ao grupo de pesquisa Gepape, que realiza pesquisas dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Um ponto importante a ser destacado nestes trabalhos são os sujeitos. Todas as oito pesquisas analisadas apresentam seus trabalhos focados na formação inicial do professor com graduandos do Ensino Superior, sendo sujeitos da pesquisa alunos da disciplina de estágio.

Diante do levantamento destas pesquisas, nosso próximo passo foi realizar a análise destas produções acadêmicas, cujo referencial teórico apoia-se na Teoria Histórico-Cultural, respondendo algumas questões norteadoras: Quais os conceitos teóricos abordados nas produções referentes ao estágio? Quem são os autores de referência? Como foram realizados o acompanhamento e a captação do fenômeno pesquisado?

### 3.3.1 Análise das produções acadêmicas

A seguir apresentaremos alguns aspectos presentes nas oito pesquisas selecionadas, como conceitos teóricos que aparecem no trabalho ao abordar sobre o estágio, autores de referência e os modos de acompanhamento e captação do fenômeno. Esse levantamento buscou ampliar a compreensão do cenário das



pesquisas sobre a temática do estágio na formação inicial de professores de matemática e o modo como o referencial teórico subsidia esses estudos.

O primeiro aspecto a ser analisado neste estudo diz respeito aos autores relacionados a teoria em questão. Neste movimento foram selecionados autores citados nas oito pesquisas e cuja produção apresentasse algum tipo de referência à Teoria Histórico-Cultural e à Teoria da Atividade. Na Tabela 3 expomos os autores encontrados nas referências bibliográficas e o número de teses e dissertações nas quais eles aparecem.

TABELA 3 – AUTORES

| <b>Autores</b>                | <b>Total</b> |
|-------------------------------|--------------|
| Alexei Nikolaievich LEONTIEV  | 8            |
| Manoel Oriosvaldo de MOURA    | 8            |
| Lev Sememovich VIGOTSKI       | 7            |
| Vasili Vasílievich DAVIDOV    | 7            |
| Vitaly RUBTSOV                | 7            |
| Pável V. KOPNIN               | 6            |
| Harry DANIELS                 | 4            |
| Karl MARX                     | 4            |
| Yrjö ENGSTRÖM                 | 4            |
| Karel KOSIK                   | 2            |
| Adolfo Sánchez VÁZQUEZ        | 2            |
| Alexander Romanovich LURIA    | 1            |
| Sergey Leonidovich RUBINSTEIN | 1            |

FONTE: A autora (2016).

Em análise da tabela anterior, percebe-se que os autores mais citados nas oito pesquisas analisadas foram Alexei Nikolaievich Leontiev e Manoel Oriosvaldo de Moura. Isto decorre pelo fato de que são autores de grande importância para a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade.

Ao analisar as referências bibliográficas dos trabalhos produzidos observamos que o autor Leontiev é contemplado com três de suas obras mais citadas nas oito pesquisas: “O desenvolvimento do psiquismo”, “Actividad, conciencia, personalidad” e “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”. Dentre as obras mais citadas do autor Manoel Oriosvaldo de Moura, encontra-se o livro “A

atividade pedagógica na teoria histórico-cultural” e um artigo da Revista Bolema, com o título “A atividade de ensino como unidade formadora”.

Outros três autores mais citados nas pesquisas e que têm forte influência no referencial teórico em questão são: Vigotski, Davidov e Rubtsov. Observamos, ainda, que os autores menos referenciados nas pesquisas foram Alexander Romanovich Luria e Sergey Leonidovich Rubinstein.

Com o intuito de analisar as questões metodológicas, fizemos uma análise dos caminhos metodológicos mencionados em cada uma das oito pesquisas em questão, conforme a tabela 4.

TABELA 4 – ABORDAGENS METODOLÓGICAS

| <b>Abordagem metodológica</b> | <b>Total</b> |
|-------------------------------|--------------|
| Método Histórico-Dialético    | 4            |
| Estudo de Caso                | 2            |
| Pesquisa Qualitativa          | 1            |
| Pesquisa Colaborativa         | 1            |
| Pressupostos da THC e TA      | 1            |

FONTE: A autora (2016).

A análise da tabela 4 indica que o caminho metodológico que se destaca nas dissertações e teses pesquisadas é o método histórico-dialético. Conforme Cedro (2008), a principal característica deste método é a de que “o fenômeno estudado deve ser apresentado de tal modo que permita a sua apreensão em sua totalidade” (CEDRO, 2008, p. 96).

O trabalho de Silva (2014) ancora-se no método histórico-dialético de modo a permitir que o objeto de estudo – a organização do ensino durante o estágio – possa ser compreendido mais profundamente na sua totalidade e em seu movimento histórico. Temos também o caso da tese de Ribeiro (2011), quando este mesmo método é tomado como referencial para a pesquisa, possibilitando a apreensão do processo formativo de futuros professores de matemática em seu movimento, singularidade e historicidade.

Outra abordagem em destaque mencionada nos trabalhos analisados é o estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986 apud LOPES, 2004), "o caso pode

ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, sendo que o interesse incide naquilo que ele tem de único, de singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada".

Outro fator importante é que na pesquisa realizada por Lopes (2004) é apresentada a adoção do estudo de caso de natureza qualitativa. Para a autora,

nossa pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, uma vez que se baseia em dados descritivos, focalizando a complexidade da formação do professor, contextualizada na aprendizagem docente. Como nosso interesse está relacionado a um caso específico, mesmo que este tenha semelhanças com outros casos ou situações, estamos voltados para aquilo que tem de único e particular. Assim, também podemos caracterizar nosso trabalho como estudo de caso (LOPES, 2004, p. 11).

Da análise geral das abordagens mencionadas, cabe-nos destacar a recorrência a métodos que priorizem a investigação do fenômeno em movimento, as situações desencadeadoras de mudança e mecanismos que auxiliem na formação do futuro professor.

Identificadas as abordagens metodológicas, na Tabela 5 apresenta-se a recorrência dos instrumentos de coletas de dados nas pesquisas.

TABELA 5 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

| <b>Instrumentos de coleta de dados</b>         | <b>Total</b> |
|--|--------------|
| Registros de áudio e vídeo                     | 6            |
| Registros escritos                             | 5            |
| Entrevistas                                    | 4            |
| Experimento formativo                          | 4            |
| Observações                                    | 4            |
| Relatórios                                     | 4            |
| Questionários                                  | 2            |
| Atividades de ensino/Situações desencadeadoras | 1            |
| Diários de Campo                               | 1            |
| Portfólios                                     | 1            |

FONTE: A autora (2016).

De modo geral, nos trabalhos analisados encontramos os seguintes instrumentos para a coleta de dados das pesquisas: registros de áudio e vídeo,

entrevistas, observações, diários de campo, relatórios, questionários, atividades de ensino/situações desencadeadoras, registros escritos, portfólios e experimento formativo.

Conforme a tabela anterior, os instrumentos utilizados para coleta de dados que foram mencionados com mais frequência são os registros de áudio e vídeo, entrevistas, observações, relatórios, registros escritos e experimento formativo.

Pelo fato de os trabalhos analisados apresentarem objetivos ou questões de investigação relacionadas com o estágio, um dos maiores destaques de instrumentos de coleta de dados foi os registros de áudio e vídeo, que emergem tanto de situações de acompanhamento, de observação e de intervenção, quanto de entrevistas realizadas com os estagiários.

Outro modo de marcar os dados coletados foram os registros escritos que apareceram nos trabalhos de Ribeiro (2011), Cedro (2008), Furlanetto (2013), Barros (2007) e Lopes (2004). Para exemplificar, podemos citar o trabalho de Ribeiro (2011), no qual os registros escritos foram de atividades coletivas dos estudantes; em Barros (2007) encontramos registros das reuniões de avaliação ao final de cada dia de atividade com alunos e também ao final de cada módulo; e em Lopes (2004) podemos verificar que os dados foram coletados por meio de registros realizados durante as diferentes etapas de desenvolvimento do Clube de Matemática.

Dentre os instrumentos de coleta de dados citados, as entrevistas, observações e relatórios foram recorrentes na maioria dos trabalhos analisados. O experimento formativo também foi apresentado como um dos instrumentos de coleta de dados em quatro trabalhos analisados.

Baseado em Davidov (1988), Cedro (2008) refere-se ao experimento formativo como um método de investigação psicológica. Conforme este autor, este método, "[...] permite estudar a essência das relações internas entre os diferentes procedimentos do ensino e o correspondente caráter de desenvolvimento psíquico do indivíduo" (DAVIDOV, 1988 apud CEDRO, 2008, p. 105).

O experimento formativo proposto no trabalho de Silva (2014) ofereceu aos futuros docentes "circunstâncias em que eles pudessem apropriar-se de uma proposta de organização de ensino que valoriza as formas coletivas de organização [...]". Desta forma, também analisamos o experimento formativo realizado por Cedro (2008), que visava a observar o processo de aprendizagem docente e a percepção

de quais ações revelariam as transformações ou mudanças de qualidade nos motivos dos indivíduos. Segundo o autor,

fica evidente que o nosso experimento formativo tentou propiciar aos futuros professores situações em que eles pudessem apropriar-se de uma proposta de organização do ensino. Não uma situação qualquer, mas uma em que fosse possível a aprendizagem sobre o desenvolvimento da atividade pedagógica em uma classe [...] (CEDRO, 2008, p. 107).

Dessa forma, ao analisar os experimentos formativos propostos pelos quatro autores que apresentaram este instrumento em sua pesquisa, verificamos a busca dos trabalhos na tentativa de desvelar o fenômeno em questão, levantando dados, evidências e informações por meio deste mecanismo de coleta de dados.

Na tabela 6, a seguir, apresentamos os procedimentos utilizados para analisar os dados coletados nas pesquisas.

TABELA 6 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

| <b>Procedimentos de análise dos dados</b> | <b>Total</b> |
|---|--------------|
| Episódios                                 | 7            |
| Unidades de análise                       | 4            |
| Cenas                                     | 3            |
| Categorias de análise                     | 1            |
| Flashes                                   | 1            |
| Isolados                                  | 1            |

FONTE: A autora (2016).

Podemos perceber que o uso de episódios é o procedimento que mais se destaca para a análise dos dados. A pesquisa realizada por Bemme (2015) nos apresenta a definição de episódios, apoiado em Moura (2004):

Os episódios poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p. 276, grifos do autor, apud BEMME, 2015, p. 89).

Apenas no trabalho de Silva (2014) aparece o uso de flashes como procedimento de análise dos dados. Segundo a autora, são os instantes mais significativos dentro das cenas. São os "indícios da transformação do pensamento do sujeito acerca de uma realidade que se converte em outra" (SILVA, 2014, p. 127).

Diante do movimento apresentado até então, no próximo capítulo apresentaremos o campo metodológico para o desenvolvimento e a realização desta pesquisa.

## 4 O CAMINHO METODOLÓGICO

Na busca de responder o objetivo desta pesquisa, o trabalho é pautado em elementos da Teoria Histórico-Cultural, tendo como fundamento o método histórico e dialético, de modo que a pesquisa coloque em relação “a teoria em questão e o método filosófico e investigativo que lhes sustenta (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 14). Nesse sentido, segundo Cedro e Nascimento (2017), é fundamental que o fenômeno em estudo seja apresentado de modo que permita ser apreendido em sua totalidade.

Conforme Lefebvre (1995 apud CEDRO; NASCIMENTO, 2017), para a devida utilização do método segue algumas orientações:

- Realizar uma análise objetiva do próprio fenômeno ou coisa, não devendo se concentrar em exemplos, analogias desnecessárias;
- Apreender o desenvolvimento e o movimento inerentes ao fenômeno a ser estudado;
- Apreender a totalidade e as contradições dentro do fenômeno [...];
- Considerar que o processo de aprofundamento do fenômeno é infinito;
- Compreender que o próprio pensamento deve se transformar, superar-se (LEFEBVRE, 1995 apud CEDRO E NASCIMENTO, 2017, p. 27).

Além destes aspectos levantados pelo autor, é importante ressaltar que, para uma atividade ser configurada como humana, é primordial “que seja movida por uma intencionalidade, sendo esta, por sua vez, uma resposta à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com o meio em que vive, natural ou culturalizado” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 17).

Acredita-se, segundo estes autores, que o pesquisador se encontra em atividade de pesquisa quando consegue organizar as suas ações de maneira intencional e consciente, na busca de procedimentos teórico-metodológicos que contribuam para os questionamentos e indagações levantados acerca do objeto investigado (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 43).

Para Ribeiro (2011), a escolha deste método se justifica pelo fato da possibilidade de estudo dos fenômenos que envolvem a formação do futuro docente na sua complexidade e historicidade, tendo foco nos diferentes elementos que compõem a totalidade da atividade do professor.

Desde modo, de acordo com Rigon, Asbahr e Moretti (2010), como procedimento metodológico intenta-se criar condições de pesquisa que permitam

analisar o processo de desenvolvimento do objeto em estudo, exigindo, assim, acompanhamento das ações realizadas pelos sujeitos envolvidos com a pesquisa e também a permanência prolongada em campo durante o período de tempo que possibilitar compreender o fenômeno a ser estudado, no qual se situam os encontros de compartilhamento das ações de estágio.

Para isso, baseamos a nossa pesquisa em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, e nos propomos a percorrer um caminho metodológico que possibilitasse o acompanhamento do curso de Licenciatura em Matemática, mais especificamente o desenvolvimento das disciplinas de estágio 3 e 4 oferecidas no curso, ofertadas durante o ano de 2016. Justifica-se a opção da escolha do campo de pesquisa – a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – pelo fato da proximidade com a instituição de ensino e pela possibilidade de acompanhamento do fenômeno por um tempo prolongado e em situação coletiva.

A matriz curricular, vigente desde 2011, do curso de Licenciatura em Matemática da UTFPR, câmpus Curitiba, encontra-se no documento de apresentação do projeto de abertura deste curso. Neste documento constam as cargas horárias e as ementas de cada disciplina do curso, sendo a disciplina de Estágio de cunho obrigatório a partir do quinto período. Desde, porém, o ano letivo de 2017, houve alteração na matriz curricular do curso e os estágios passaram a ser chamados “estágio curricular A”, “estágio curricular B”, “estágio curricular C” e “estágio curricular D”. Também houve alterações nas cargas horárias de cada estágio.

Em virtude de o acompanhamento com as turmas de estágio terem ocorrido no primeiro e segundo semestres de 2016, o presente trabalho toma como referência a matriz curricular adotada até o ano de 2016. Dessa forma, os estágios eram denominados estágio curricular 1, 2, 3 e 4, sendo alterada a nomenclatura somente a partir de 2017.

Segundo a matriz curricular vigente até o ano de 2016 no curso de Licenciatura em Matemática, as disciplinas de estágio apresentavam as seguintes cargas horárias e ementas, conforme quadro abaixo.



QUADRO 2 – MATRIZ CURRICULAR DOS ESTÁGIOS

| Disciplina               | Carga Horária  | Total     | Ementa  |
|--------------------------|--|-----------|---|
| Estágio Supervisionado 3 | -Atividades Práticas: 136h<br>-Atividades Práticas Supervisionados: 8h | 144 horas | Observação participante de aulas de matemática em instituições de ensino ou em outras comunidades educacionais de educação de jovens e adultos; elaboração, implementação e avaliação de planos de ensino, em situações reais; estágio de regência na educação básica – ensino fundamental e médio, em escolas públicas; registro reflexivo das atividades de regência baseado no estudo de referências teóricas que possibilitem formular propostas para os problemas identificados relativamente à profissão docente. |
| Estágio Supervisionado 4 | -Atividades Práticas: 153h<br>-Atividades Práticas Supervisionadas: 9h | 162 horas | Estágio de regência na educação básica – ensino fundamental e médio e na educação de jovens e adultos, na rede de pública de ensino ou em outras comunidades educacionais para desenvolvimento de estágio; elaboração, implementação e avaliação de planos de ensino, em situações reais; registro reflexivo das atividades de regência, baseado no estudo de referências teóricas que possibilitem formular propostas para os problemas identificados relativamente à profissão docente.                               |

FONTE: A autora (2018).

Podemos perceber que nesta nova matriz curricular proposta no ano de 2017 houve alterações no nome da disciplina, na ementa e na carga horária. Esta nova proposta, está representada no quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 – NOVA MATRIZ CURRICULAR DOS ESTÁGIOS

| Disciplina               | Carga Horária   | Total     |
|--------------------------|---|-----------|
| Estágio Supervisionado C | -Atividades Teóricas: 34<br>- Atividades Práticas: 85h<br>-Atividades Práticas Supervisionados: 7h  | 126 horas |
| Estágio Supervisionado D | -Atividades Teóricas: 34h<br>- Atividades Práticas: 51h<br>-Atividades Práticas Supervisionadas: 5h | 90 horas  |

FONTE: A autora (2018).

Comparando as matrizes, observa-se que os estágios 3 e 4 tinham carga horária mais elevada do que os estágios C e D, vigentes na nova matriz. No entanto, cabe lembrar que a carga horária total de 400 horas permanece igual, por orientação das diretrizes legais.

A disciplina de estágio prevê, juntamente com os docentes e discentes envolvidos, encontros semanais coletivos, acompanhamento e supervisão das atividades de estágio nos campos das práticas e orientação individual oferecida aos alunos.

Diante da totalidade apresentada pela disciplina de estágio, que abrange os espaços da universidade e da escola e tendo conhecimento das inúmeras possibilidades de orientação que podem ser exercidas pelo professor orientador do estágio com os seus licenciandos, nosso foco principal nesta dissertação foi os encontros semanais coletivos da disciplina, de modo a responder nossa problemática de pesquisa: No processo de organização do ensino pelo professor de estágio, como o compartilhamento de ações de estágio pode constituir-se como espaço de formação e inserção à docência de estudantes de Licenciatura em matemática?

O regulamento do estágio curricular da UTFPR, com ênfase no artigo 15, afirma: “Art. 15º – Caberá ao professor responsável pelas disciplinas de estágio: [...] f) Promover e presidir reuniões, encontros de estudo e planejamento com os alunos-estagiários, sempre que se fizer necessário [...]” (p. 6). Desse modo, os encontros semanais coletivos propostos pelas professoras responsáveis do estágio estão em consonância com as exigências legais. Ademais constituem um modo de organização do ensino em situação do estágio o qual propus a investigar.

No primeiro semestre de 2016 realizei o acompanhamento durante as sextas-feiras, no horário das 11h10min às 12h50min, em uma turma de Estágio 3 e uma turma de Estágio 4 do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Neste horário, estas duas turmas encontravam-se para discutir os planos de aula realizados pelos alunos bem como seus anseios, perspectivas e resultados apresentados nas aulas nas escolas. Os participantes da pesquisa, neste primeiro semestre, foram duas professoras da UTFPR que ministraram a disciplina, um aluno do Estágio 3 e quatro alunos do Estágio 4. Até o final do semestre, um aluno do Estágio 4 desistiu da disciplina por motivos pessoais.

No segundo semestre de 2016, acompanhei novamente outra turma matriculada na disciplina de Estágio 3 e uma turma de Estágio 4 do curso de Licenciatura em Matemática. No mesmo dia, horário e com a mesma dinâmica da aula do semestre anterior, houve os encontros das duas turmas de estágio. Neste semestre, uma professora do curso foi convidada a orientar uma aluna de Estágio 3 em razão do aumento de estudantes ingressantes no estágio no próximo semestre de 2017. Desta forma, os participantes deste semestre foram três professoras da universidade, sendo duas professoras responsáveis pela disciplina e uma orientadora, seis alunos do Estágio 3 e dois do Estágio 4. Até o final do semestre, dois alunos do Estágio 3, por motivos pessoais, desistiram da disciplina.

A seguir temos um quadro representativo dos encontros durante todo o decorrer do ano letivo de 2016.

QUADRO 4 – ENCONTROS DE ESTÁGIOS COLETIVOS SEMANAIS

| <b>Data</b> |                     | <b>Síntese/Tópico</b>   |
|-------------|---------------------|---|
| 18/3        | Encontro de Estágio | Primeiro contato com a turma de estágio 2016/1. Discussão e apresentação dos planos de aula |
| 01/4        | Palestra            | Palestra sobre alunos com altas habilidades/Superdotação                                    |
| 08/4        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |
| 15/4        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |
| 29/4        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |
| 06/5        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |
| 13/5        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |
| 20/5        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |
| 03/6        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |
| 10/6        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |
| 24/6        | Encontro de Estágio | Último encontro da turma de estágio 2016/1  |
| 26/8        | Encontro de Estágio | Primeiro contato com a turma de estágio 2016/2  |
| 02/9        | Palestra            | Prof. Dr. Marcelo Viana (Encontro não vinculado diretamente à disciplina de estágio)        |
| 16/9        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |
| 23/9        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |
| 30/9        | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula   |

|       |                     |   |
|-------|---------------------|---|
| 07/10 | Palestra            | Discussão com os alunos da Licenciatura sobre a reforma do E.M. |
| 21/10 | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula                     |
| 04/11 | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula                     |
| 18/11 | Encontro de Estágio | Discussão e apresentação dos planos de aula                     |
| 25/11 | Encontro de Estágio | Último encontro de estágio com a turma 2016/2                   |

FONTE: A autora (2016).

Em atendimento aos princípios éticos de pesquisa, no início de cada semestre foi apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) a todos da disciplina para que assinassem caso concordassem em participar da pesquisa. Neste termo (Apêndice A), dentre os itens, apresenta-se que a pesquisa é voluntária e quando os resultados das análises forem publicados não constará o nome do sujeito, mas, sim, um código de cada participante.

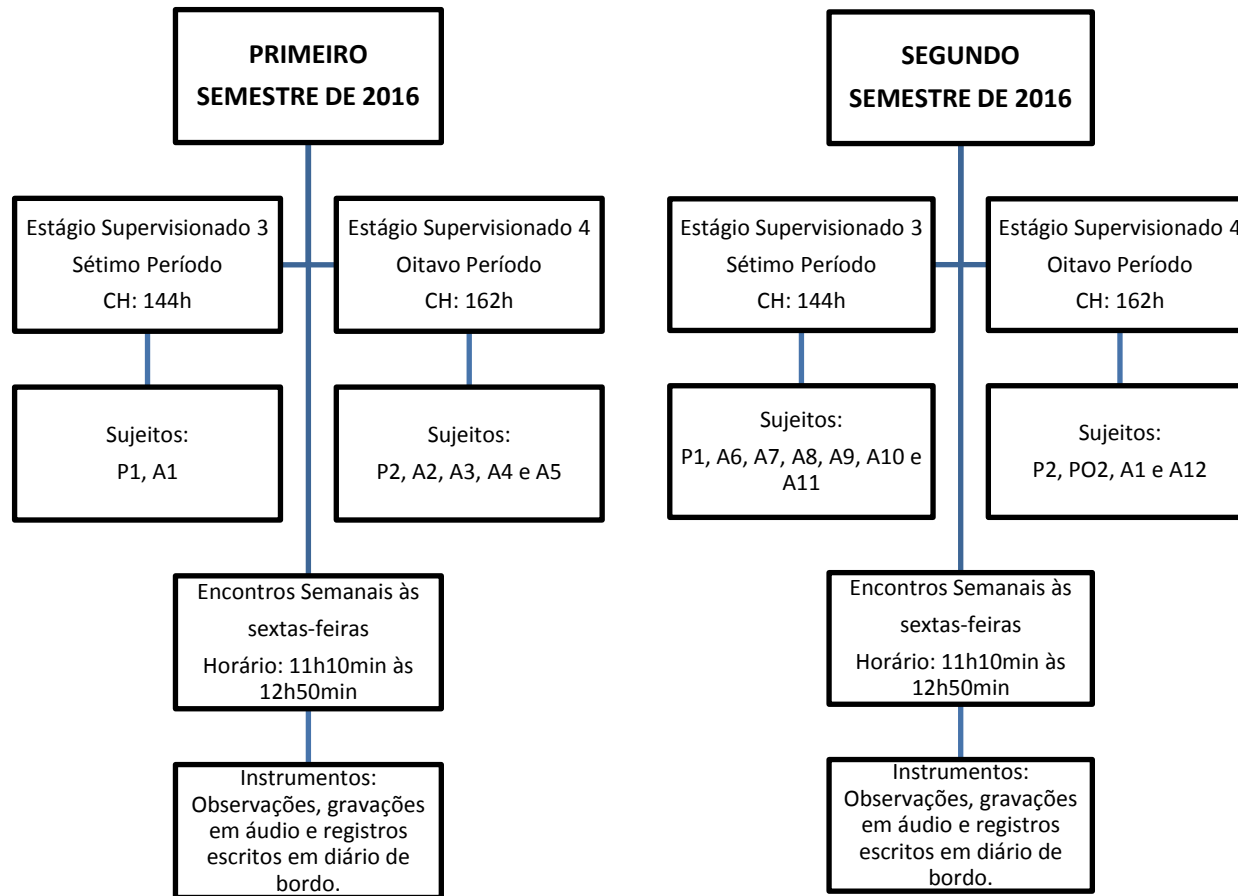
Como instrumentos de captação do fenômeno foram realizadas observações, com registros escritos em diário de bordo e gravações em áudio nas turmas de Estágio Curricular Supervisionado 3 e 4 do curso de Licenciatura em Matemática da UTFPR durante o período letivo de 2016.

Segundo Ribeiro (2011), no diário de bordo “procurou-se registrar, sob a forma de um grande rascunho, o movimento da disciplina tanto para os estudantes como para o encaminhamento metodológico proposto pelo professor” (RIBEIRO, 2011, 87). Dessa maneira, o diário de bordo das observações assume, inicialmente, uma versão “rascunho” das situações vivenciadas nos encontros coletivos e, depois, aliado aos registros de gravações e reflexões da pesquisadora, uma versão elaborada, como adotada em Asbahr (2011) e Ribeiro (2011).

Enquanto pesquisadora, minha participação nos momentos dos encontros de estágio esteve restrita apenas a estar presente, sem muita atuação. No momento de compartilhamento das ações de estágio, usei um aparelho para gravar as aulas e participei apenas como um sujeito observador, fazendo as anotações quando necessárias no diário de bordo.

Na figura a seguir, encontra-se um esquema dos sujeitos participantes da pesquisa, dos instrumentos utilizados e do campo de pesquisa.

FIGURA 1 – ESQUEMA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

**Síntese dos sujeitos para o processo de análise:**

- 12 estudantes de Licenciatura em Matemática matriculados nos Estágios 3 e 4 (A)
- Duas professoras da disciplina (P)
- Uma professora orientadora de Estágio (PO)

**Para identificação dos participantes indicados no quadro utilizou-se os seguintes códigos:**

A – estudantes de estágio matriculados na disciplina de Estágio 3 e 4

P – professoras supervisoras; responsáveis pela disciplina ofertada no primeiro e segundo semestre de 2016

PO – professora orientadora.

Fonte: A autora (2016).

Os passos seguintes a serem conduzidos neste trabalho foram as transcrições de todas as gravações realizadas nos dois semestres de 2016, bem como a análise das mesmas.

Para darmos conta da exposição do processo de análise adotamos o conceito de isolado empregado em estudos que utilizam o referencial teórico, como observado nos trabalhos de Araujo (2003) e Ribeiro (2011). Segundo Araujo (2003),

estaremos analisando nesses isolados os indicadores do movimento de aprendizagem docente, tendo como unidade interativa o fato de que cada isolado retrata, em diferentes momentos e de diferentes modos, o movimento dialético entre a atividade formadora e a atividade de formar-se (ARAUJO, 2003, p. 67).

Diante disto, o conceito de isolado apresenta-se como um recurso metodológico e se insere na pesquisa como um modo de exposição do fenômeno a ser analisado. Deve-se destacar, porém, que não existe “uma relação hierárquica entre os isolados, tanto do ponto de vista temporal, quanto qualitativo, mas, sim, uma relação dialética entre eles” (ARAUJO, 2003, p. 67).

Para a organização e discussão dos dados da pesquisa, ao adotarmos o conceito de isolado como um modo de expor o fenômeno em estudo, partimos de episódios representativos do movimento formativo em situações de compartilhamento de ações de estágio. Ao propor a ideia de episódios representativos temos como referências os trabalhos de Ribeiro (2011), Silva (2014), Cedro (2008) e Araujo e Moraes (2017).

De acordo com Cedro (2008),

esses episódios permitem a apreensão do fenômeno ao desvelarem a qualidade das ações por meio das manifestações dos indivíduos, as quais se tornam, portanto, reveladoras da constituição e apropriação do significado do trabalho coletivo, isto é, do compartilhamento das ações (CEDRO, 2008, p. 146).

Apoiados na ideia de episódios, com base em sucessivas leituras dos dados captados, selecionamos trechos das gravações em situação coletiva que acreditamos sejam mais significativos e expressivos e proporcionem algumas respostas às nossas inquietações diante do objeto de pesquisa.

Segundo Moraes (2008), “o conteúdo dos episódios será apresentado por um conjunto de cenas escolhidas dentre os dados levantados com o objetivo de revelar as ações no processo formativo” (MORAES, 2008, p. 136). Desse modo, busca-se revelar as diversas determinações e as relações essenciais que possam

favorecer a compreensão do fenômeno para além da aparência, do imediato (ARAUJO E MORAES, 2017).

Por meio dos episódios, segundo Araujo e Moraes (2017),

temos não apenas a organização dos dados, mas, sobretudo, um modo de exposição que recompõe o fenômeno na sua totalidade, em uma nova síntese, explicitando o movimento lógico-histórico da pesquisa e os modos de ação para a compreensão teórica do objeto [...] (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 68).

Diante destas constatações, organizamos os episódios de modo que possibilitem revelar potencialidades do movimento de compartilhamento das ações de estágio para a formação docente.

Sendo assim, os episódios foram constituídos por um conjunto de trechos, denominados cenas, selecionados durante as gravações das aulas de estágio no ano letivo de 2016 e que revelam indícios de como as situações de compartilhamento das vivências de estágio podem se constituir significativas ao processo formativo. Segundo Ribeiro (2011), as cenas são “constituídas de registros orais ou escritos, nos quais os futuros professores evidenciam indícios desse movimento formativo de aprendizagem da docência” (RIBEIRO, 2011, p. 100).

Neste movimento de expor a análise do nosso trabalho, para Araujo e Moraes (2017) se faz necessário conversar com a teoria, e não sobre a teoria. Sendo assim, o quadro seguinte representa a síntese esquemática de análise do trabalho. Organizamos este trabalho em três isolados, sendo esses entendidos como nossas “unidades de análise” que permitem explicitar as manifestações do fenômeno em estudo. Cada um dos isolados foi discutido sob a forma de episódios, constituídos de um conjunto de cenas.

QUADRO 5 – SÍNTESE DE ANÁLISE

| Isolados               | Episódios  | Cenas   |
|------------------------|--|---|
| Planejamento           | Episódio 1: A importância do compartilhamento dos planejamentos        | Cena 1: Compreensões das professoras acerca do planejamento |
|                        |  | Cena 2: As mudanças de qualidade do planejamento            |
| Coletividade           | Episódio 2: O espaço coletivo como contribuinte na formação do sujeito | Cena 1: O caso do aluno A4                                  |
|                        |  | Cena 2: O compartilhamento das ações no espaço coletivo     |
| Professor em atividade | Episódio 3: Sentido e  | Cena 1: Percepção inicial do aluno e da professora          |

|  |                              |   |
|--|------------------------------|---|
|  | Significado do ser Professor | Cena 2: Atribuição de novos sentidos do ser professor                             |
|  |                              | Cena 3: Novos significados da prática docente atribuídos pelos alunos estagiários |

FONTE: A autora (2017).

Desta forma, exposto o quadro de síntese da análise deste trabalho, no capítulo seguinte, apresentaremos os episódios que revelam manifestações dos sujeitos em seu processo de formação, possibilitadas pelo compartilhamento das ações no estágio.



## 5 O MOVIMENTO DOS ISOLADOS NO COMPARTILHAMENTO DAS AÇÕES DE ESTÁGIO

Ao iniciarmos este capítulo retornamos ao objetivo principal do nosso trabalho: investigar possibilidades de organização do ensino em situações de compartilhamento pelo professor da disciplina de estágio, que possam vir a contribuir na inserção dos estudantes na docência, no contexto do estágio.

Visando atingir este objetivo proposto e diante dos dados coletados no período de acompanhamento das turmas de Estágio 3 e 4 durante dois semestres do curso de Licenciatura em Matemática da UTFPR, neste capítulo vamos apresentar a análise de todo o material coletado. Fizemos recortes dos momentos de compartilhamento de estágio (seminários) que pudessem revelar como esse espaço pode constituir-se formativo no estágio, entendendo que os sujeitos desenvolvem esse movimento do coletivo para o individual.

Para a apresentação da análise, com base nos dados apreendidos no decorrer da pesquisa, organizou-se os isolados de análise. Esses isolados são discutidos sob a forma de episódios, compostos por cenas, conforme Araujo (2003), Moraes (2008) e Ribeiro (2011).

Segundo Rigon (2011),

episódio não representa, ainda, apenas um dado bruto, mas uma primeira elaboração do dado, uma vez que para a escolha e o recorte do mesmo há uma intenção de que ele represente algo valioso para o processo de análise. De alguma forma, o episódio também representa uma primeira organização dos dados brutos, uma vez que eles não estão prontos pelo simples ato da transcrição (RIGON, 2011, p. 163).

Deste modo, na exposição dos episódios, a seguir, buscamos identificar momentos significativos do compartilhamento das ações de estágio que, de certa forma, evidenciam a figura do professor da disciplina de estágio como contribuinte para a formação e inserção dos alunos no estágio da docência, e que, portanto, revelam elementos de organização do ensino que favorecem a formação dos futuros professores em situação de estágio.

Para melhor compreensão e discussão dos dados coletados, os episódios serão identificados pelo tipo de registro (RA – registro de áudio, RE – registro escrito) e data de ocorrência do episódio/cena. Por exemplo: RA, 01/04/2016, ou seja, um registro de áudio da data de 1º de abril de 2016.

É importante destacar que os trechos aqui discutidos foram selecionados com o intuito de responder às inquietações deste trabalho à luz da perspectiva

teórica adotada de modo que os episódios e cenas não seguem uma ordem cronológica de apresentação.

### **Primeiro Isolado – Planejamento**

Neste primeiro episódio temos como objetivo destacar a importância do planejamento realizado e compartilhado com os demais estudantes da turma de estágio. Neste processo têm se destacado a figura do professor de estágio, que realiza o acompanhamento do aluno e é um dos principais condutores nesse processo de formação do futuro docente.

A dinâmica dos encontros semanais de estágio se tratava de discussões a cerca das aulas a serem realizadas e das aulas já ministradas pelos estudantes, cujas experiências relatadas e discutidas poderiam ser incorporadas pelos demais ao realizarem seus próximos planejamentos.

Ao nos depararmos com a quantidade de dados coletados, foi necessário selecionar apenas dois trechos para a análise neste trabalho. Vale ressaltar que a escolha do episódio e das duas cenas se deu para alcançar o objetivo que se tinha com o estudo.

### **Episódio 1 – A importância do compartilhamento dos planejamentos**

Ao iniciarmos este episódio, constituído por duas cenas principais, gostaria de destacar o comentário da professora P1 a respeito destes momentos compartilhados dentro da disciplina de estágio:

P1: Mas a gente tem percebido que estes momentos do estágio eles têm sido, esse momento (de reflexão), exatamente este momento, boa parte dos que têm passado têm feito estas reflexões aproveitando este momento de estágio não na hora que tá dando aula mas estes que estão compartilhando, sabe, tem sido um resultado bem gratificante... (RA, 4/11/2016).

Neste trecho podemos perceber a importância identificada pelas professoras destes momentos de compartilhamento das ações realizadas no estágio. Por isso, temos como objetivo, nas próximas cenas, destacar a relevância do planejamento das aulas de estágio. De modo bem particular, ressaltamos a figura do professor de estágio como incentivador da construção e do compartilhamento do planejamento nos encontros semanais.

## Cena 1 – Compreensões das professoras acerca do planejamento

Na gravação de áudio realizada na aula 5, o aluno A5 comentou com os colegas de estágio sobre o seu plano de aula daquela semana, realizado com uma turma do nono ano do Ensino Fundamental. Nesta aula de regência, ele iniciou o conteúdo de equação do segundo grau, introduzindo com um exemplo para relembrar conceitos de área de retângulo e quadrado que recaía numa equação do segundo grau para ser resolvida. Logo após, deu continuidade ao trabalho apresentando o conteúdo de maneira formal.

Logo após sua partilha, a professora P2 destacou:

P2: Tudo isso é importante, estar fazendo, estar trazendo, esse momento de socialização que você pode cada vez aprimorar né. Então quer dizer a experiência do aluno A5 já ajuda aqui, a experiência da A2 vai ajudando (..) e no final a gente tem aí um leque de planos de aula que a gente pode estar socializando(...) e aí pra você utilizar no decorrer da vida de vocês (RA, 29/4/2016).

Desse modo, podemos verificar que este espaço de formação proporcionado aos alunos, acrescenta experiência aos estudantes, além de oferecer momentos de compartilhamento e socialização com os demais colegas do estágio. Além disto, a professora ainda acrescenta:

P2: São coisas que também é bom pra você pensar depois na sua própria prática como que você vai introduzir essa sequência e como é que você vai estar entendendo o que eles estão entendendo (...) (RA, 29/4/2016).

Esta fala da professora destaca a importância de compartilhar a sua própria prática de sala de aula nestes momentos de encontros de estágio. Em outro momento de encontro de estágio, na aula 7, ao compartilhar sobre o seu estágio, a aluna A2 comentou:

A2: E no outro nono ano, eu dei início à equação do segundo grau; aí eu roubei a ideia de começar com a questão da área.

P2: Mas isso é compartilhar, estágio é isso mesmo (...) mas eu acho que isso é o gostoso, o aprender, o compartilhar, cada um contribuir, eu acho que isso é dinâmico, isso é legal (RA, 13/05/2016).

O trecho anterior destaca a importância de poder compartilhar os planejamentos e as ações realizadas dentro do estágio, e mostra como é fundamental a presença dos professores que acompanham a formação deste futuro professor.

## Cena 2 – As mudanças de qualidade do planejamento

No início da aula do segundo semestre de 2016, o aluno A1 compartilhou com a turma de estágio sobre a sua regência com o nono ano referente ao conteúdo do Teorema de Tales. Segundo o seu relato, retirado do diário de bordo da autora, o objetivo desta aula, em específico, era fazer com que os estudantes compreendessem o Teorema de Tales e pudessem aplicá-lo na resolução dos exercícios. A ideia inicial era mostrar visualmente aos alunos por meio do programa chamado Geogebra, porém não havia suporte para isto.

Sendo assim, A1 elaborou uma atividade para introduzir o conteúdo do Teorema de Tales para que os estudantes pudessem verificar e analisar a construção das retas paralelas. Após isto, pode enunciar matematicamente o Teorema.

Depois de apresentar em detalhes a sequência de sua aula, houve o seguinte diálogo:

P1: Eu lembro da sua primeira aula que você apresentou no estágio 3 ainda, não sei se você lembra.

A1: Eu lembro (risos).

P1: Eu vou dizer porque eu lembro, porque está muito diferente (...) ele tinha perguntado assim: como é que eu passo para o aluno um problema que tenha a questão da área que ele precisava resolver a raiz sem ter identificado o que era raiz. Era essa a pergunta. Então qual era a ideia do aluno A1? Que ele primeiro tinha que explicar conceitualmente, matematicamente o que era raiz quadrada por definição e que depois aplicar (...) que era difícil dar uma situação que o aluno pudesse tentar resolver mesmo que ele não tivesse o conceito de raiz quadrada. Aí eu lembro que eu falei: que o aluno tem que primeiro pensar a respeito e depois você formaliza (...)

A1: E agora a professora mostrou como fazia e agora eu faço totalmente o inverso (RA, 18/11/2017).

No decorrer do ano de 2016, este estudante esteve matriculado nos Estágios 3 e 4 e teve a oportunidade de se fazer presente nesta forma de compartilhamento das ações de estágio proposta pela disciplina de estágio. É justamente neste relato da professora que se permite identificar evidências de mudança por parte do estagiário. Podemos analisar a percepção do aluno sobre a existência de um outro modo de realizar o planejamento de um determinado conteúdo.

Vale destacar também que, com as orientações das professoras e o modo como a disciplina de estágio é organizada que permite que os estagiários se exponham, reflitam e ouçam os outros.

Por meio deste modo de compartilhamento das ações de estágio, a professora pode perceber a evolução deste aluno. Caso não houvesse estes

momentos para discutir, refletir e analisar as ações de estágio, o aluno iria continuar realizando o mesmo planejamento e teria a mesma concepção acerca do modo de organizar a exposição de um conteúdo matemático.

## **Segundo Isolado – Coletividade**

Para este segundo isolado temos como objetivo evidenciar como a coletividade pode contribuir para a formação do futuro professor dentro do espaço compartilhado, realizado nos encontros de sextas-feiras. Como observamos no capítulo três deste trabalho, autores como Moura (2011) e Cedro (2008) destacam a importância do trabalho coletivo dentro deste espaço de formação, que é o estágio, revisitando elementos teóricos que situam esse entendimento.

Nas cenas seguintes apresentamos dois casos em específico retirados da captação em áudio dos encontros de estágio. Na primeira cena temos o caso particular do aluno A4, que se depara com uma situação compartilhada pela professora de estágio dentro dos encontros coletivos semanais. Na segunda cena destaca-se a importância do compartilhamento das ações de estágio no espaço coletivo proposto pela dinâmica do estágio.

## **Episódio 2 – O espaço coletivo como contribuinte na formação do sujeito**

Na dinâmica proposta neste trabalho tínhamos como objetivo também evidenciar o coletivo como espaço de formação dos futuros docentes. Mediante as cenas seguintes destacamos a importância da coletividade para a formação destes sujeitos e como o compartilhamento das ações realizadas em seus estágios contribui para que ele vá se constituindo um profissional por meio do compartilhamento das ações realizadas em seus estágios.

### **Cena 1 – O caso do aluno A4**

Na cena seguinte apresentamos um relato de gravação de áudio no mês de abril de 2016. Nesta cena a professora P2 estava conversando com a turma de estágio sobre algumas posturas que devem ser assumidas como futuros professores em sala e, ao compartilhar sobre a dinâmica de escrever no quadro, nos deparamos com o caso do aluno A4.

P2: (...) e outra coisa; na hora que você estiver explicando é bom que já esteja tudo no quadro porque é muito melhor isso porque você pode voltar para o quadro e pode explicar olhando para os alunos, olhando para a classe porque quando você está explicando, se você estiver olhando para o quadro, abafa a voz e não vai para ele (aluno).

A4: Eu não sabia disso... eu não sei fazer duas coisas ao mesmo tempo.

P2: (...) o combinado é na hora que eu estiver explicando todo mundo presta atenção, para de escrever, presta atenção, mas nunca se volte e comece a escrever, abafa sua voz e dá uma oportunidade incrível para os alunos fazerem outras coisas (...) (RA, 15/4/2016).

Primeiramente podemos analisar este trecho como um caso comum enfrentado em sala de aula pelos futuros professores, porém podemos apresentar ricas reflexões.

A primeira reflexão cabe ao papel ocupado pelo professor orientador de estágio. Temos visto, em algumas universidades, está figura como um sujeito que simplesmente assina os documentos burocráticos do estágio e, ao final, faz a avaliação com uma nota referente a esta disciplina. Ao analisarmos a fala da professora P2, porém, podemos perceber a riqueza e a importância desta função. O professor, com toda a sua bagagem acadêmica e profissional, pode, por meio destes momentos de compartilhamento, contribuir e dar dicas fundamentais para o crescimento e amadurecimento do futuro docente.

Segundo Marquezan e Fleig (2007), o orientador e supervisor de estágio se constitui no mediador destes espaços formativos, “que possibilita o incremento do conhecimento disponível no campo educacional e contribui na formação contínua, que é um processo de interação com os pares” (MARQUEZAN; FLEIG, 2007, p. 36-37).

Quando a professora compartilha sobre um modo de escrever no quadro em sala de aula, o aluno A4 exclama que não sabia disto. Assim, a partilha da professora foi uma oportunidade ímpar para o aluno aprender um pouco mais sobre as dinâmicas de uma sala de aula.

Outra reflexão desta cena é a oportunidade que os alunos estagiários têm ao compartilharem suas experiências nestes encontros de estágio, e através, da partilha e da vivência profissional das professoras atingem também um crescimento no seu futuro campo docente. Acreditamos que o estágio é um momento de grande importância na vida de um licenciando, porque é na prática unidade com a teoria que ele se torna e se faz professor.

Acredita-se, de acordo com Moretti (2007), que é “oscilando entre momentos de reflexão e ação prática e complementando-os simultaneamente que o professor

vai se constituindo como profissional por meio de seu trabalho docente (...)” (MORETTI, 2007, p. 101).

Na mesma perspectiva, Lopes (2004) afirma que

Se cada vez mais aumentam as atribuições do professor que se sente inerte perante as exigências do dia-a-dia, vendo-se constantemente diante de situações para as quais não foi preparado, é necessário que os cursos de formação sejam constituídos de maneira a oferecer ao futuro professor a oportunidade de uma preparação para o exercício da profissão (LOPES, 2004, p. 40-41).

Destaca-se, deste modo, a importância destes momentos de compartilhamento, de forma a preparar o futuro aluno para as exigências de uma sala de aula por meio da experiência do professor e da partilha com os demais estudantes.

Desse modo, neste ambiente de formação e de compartilhamento das ações, podemos contribuir para a qualificação do aluno estagiário, além da qualificação do indivíduo que aprende a ensinar. Ao oportunizar esses momentos de discussão sobre as vivências na escola, os estudantes vão construindo novas possibilidades de organização de sua atividade de ensino, o que possivelmente não ocorreria da mesma maneira se a ele só fosse solicitado planejar uma aula, desenvolvê-la em sala e escrever um relatório descritivo.

## **Cena 2 – Compartilhamento das ações de estágio no espaço coletivo**

Esta cena retrata um dos encontros de estágio da turma do primeiro semestre em junho de 2016. Estavam presentes as professoras orientadoras e os alunos A1, A2, A3 e A5.

No início desta aula de estágio a aluna A2 compartilhou sobre sua última aula de regência com a turma do nono ano, com o conteúdo de equação do segundo grau completa utilizando o método de completar quadrado. Segundo o seu relato, a turma estava bem agitada por ser a última aula daquele dia, porém, quando iniciou a explicação, os alunos ficaram um pouco assustados e logo silenciaram. No meio da aula, todavia, houve interrupção da diretora que precisava dar um recado para a turma e, deste modo, não foi possível finalizar o conteúdo em sala. Como esta era a última aula de estágio nesta turma, foi necessário que o professor da classe retomasse novamente o conteúdo com os alunos outro dia da semana.

Diante deste relato retirado do registro de áudio no encontro de estágio, houve o seguinte questionamento:

A3: Como é que você explicou? Se explicou algebricamente ou usou a geometria; não sei assim, eu estava pensando agora.

A2: Eu comecei a fazer sentido com o quadrado e daí fui fazer algebricamente, mas eles ainda ficaram bem-confusos.

A3: Uhum entendi. É que eu fiquei pensando como é que eu daria uma aula assim? Nunca pensei em dar uma aula assim. Dá para fazer com completar quadrado né?

P1: Sim, é o ideal, começar com isso e depois fazer com a parte algébrica

P2: Fazer sentido pra eles, o visualmente, isso é o importante (RA, 3/6/2016).

Este episódio nos retrata a importância do coletivo nestes espaços de compartilhamento das ações de estágio. Por meio da partilha da aluna A2, a aluna A3, já se posicionando como futura professora de uma sala de aula e talvez em um futuro breve tendo de explicar este conteúdo, questiona-se como deveria explicar.

Observando a ação da sua colega, houve então uma reflexão proporcionado pelo coletivo, quando atribui novos significados da prática docente da aluna A3. Houve também o destaque das duas professoras presentes, que concordaram com a maneira de abordar aquele assunto além do comentário destacando a importância de mostrar o “visual” tão importante nos conteúdos matemáticos, que os torna mais acessível de compreender.

Para Fraga (2013), estes momentos de rever a prática no grupo objetivam oferecer ao estagiário o olhar sobre o ensino, tendo a presença de professores com mais experiência, favorecendo “uma (re)construção dos sentidos e significados de aprender e ensinar” (FRAGA, 2013, p. 83).

A partir do diálogo proporcionado por estes momentos de coletividade, houve o aprendizado por parte das alunas estagiárias agregando novos significados na sua formação docente.

### **Terceiro Isolado – Professor em Atividade**

No estágio, em específico nos estágios 3 e 4, os licenciados se encontram numa fase em que muitos terão o seu primeiro contato como docentes em sala de aula. É neste movimento da regência que o futuro professor é posto em atividade, seja no planejamento da sua aula ou nos desafios que poderá encontrar nessa etapa. Diante disto, este isolado procura revelar como este sujeito vai se colocando em atividade na medida em que o professor orientador organiza as situações de aprendizagem e quais são os sentidos e novos significados que este docente atribui por meio da sua própria prática docente.



Além disto, acreditamos que este processo de ser colocado em atividade por meio de situações desencadeadoras de aprendizagem e o contato com os demais colegas no compartilhamento das ações de estágio podem favorecer a ressignificação da atividade de ensino como futuro professor.

### **Episódio 3 – Sentido e Significado do ser professor**

Neste episódio encontravam-se presentes no encontro de sexta-feira as duas professoras da disciplina e os alunos A1, A2, A3, A4 e A5. No começo de cada aula, as professoras iniciavam a rodada de compartilhamento das ações realizadas nas regências, quando cada aluno partilhava do seu estágio daquela semana, bem como contava suas dificuldades e conquistas.

Temos como objetivo evidenciar neste episódio de que modo a função exercida pelo professor da disciplina nestes momentos do compartilhamento contribui para a formação do docente de modo a atribuir novos sentidos do ser professor.

#### **Cena 1 – Percepção inicial do aluno e da professora**

Nesta cena, retirada da aula 6 do primeiro semestre de 2016, o aluno A5 relatou à turma sobre o seu estágio realizado com os alunos do Ensino Fundamental. Durante a sua partilha, o estudante expõe:

A5: Essa semana foi difícil, porque os alunos estão muito agitados, tanto o oitavo ano como o nono ano.

P2: Aconteceu alguma coisa?

P1: Ou porque é fim de bimestre? (RA, 6/5/2016).

Um fato interessante a ser destacado neste primeiro relato é que, no decorrer das partilhas dos alunos sobre os seus estágios, ambas as professoras sempre os questionavam com perguntas e dúvidas acerca do que era partilhado. A partir das questões levantadas pelas professoras o aluno inicia seu relato, o que evidencia a importância desses dois questionamentos como desencadeadores de uma reflexão que, embora se referisse a um acontecimento individual, era do coletivo que adivinham as possibilidades de discussões para que de fato ele pudesse partilhar o ocorrido em sala de aula.

Segundo o seu relato, a maior dificuldade enfrentada foi a de chamar a atenção dos alunos, porém este já percebe evolução nas turmas em que está

realizando o estágio. Na sequência, ainda no mesmo encontro, ele comenta com a turma sobre um fato que chamou sua atenção em sala de aula:

A5: Só tem uma aluna que não fez nada, perguntei para a professora depois, ela não fez nada, ela colocou o nome dela e só. Então eu cheguei do lado dela e perguntei: Você quer tentar fazer? Não... Mas eu posso tentar te ajudar? Não eu não quero. E porque não? Porque eu não quero (...). Aí a professora comentou que ela é bem isolada, bem na dela, bem quieta, não tem amizade com quase ninguém ali.

P2: Mas, assim, ela não tem nenhum dado da criança?

A5: Não, ali na hora não, mas ela disse que ia conversar com a aluna porque ela não fez nada, nada e nem quis fazer mesmo com ajuda [...] e eu fico assim, o que fazer? (RA, 6/5/2016).

Após esta percepção inicial, o estagiário relatou o ocorrido para a professora da turma e discutiu se algo poderia ser feito por esta aluna. O diálogo entre os dois se sucede:

P2: E ela fez alguma coisa de imediato?

A5: De imediato não, só quando eu saí da aula que eu consegui falar com a professora. Mas eu sei que quando acontece alguma coisa, ela passa pra coordenação pedagógica, eles entram em contato com os pais, eu já vi isso com outros alunos de outras turmas (RA, 6/5/2016).

A princípio, numa percepção inicial, o relato do estudante nos dá a ideia de que a aluna mencionada não se interessa por nada proposto em sala de aula. Neste compartilhamento, percebe-se um movimento por parte das professoras no sentido de questionar se a responsabilidade é somente da aluna e entender, realmente, o que pode estar acontecendo, seja na parte pedagógica ou outros fatores que podem estar influenciando este caso.

Neste primeiro momento é possível que o estudante atribua a culpa unicamente ao sujeito, porém, nesse movimento de ressignificação, levanta-se o seguinte questionamento: O que de fato pode estar acontecendo pedagogicamente com esta aluna? O diálogo e a discussão decorrentes deste ocorrido em sala de aula, vivenciado pelo aluno A5, constituem, nesse episódio, a segunda cena, na qual se manifestam novas compreensões dos colegas.

## **Cena 2 – Atribuição de novos sentidos do ser professor**

Depois de um período de tempo, ainda neste mesmo encontro, a professora do estágio retoma o assunto:

P2: Eu queria voltar agora na questão da menina; como vocês fariam, gente, se vocês estivessem lá. Passou um bimestre, ela não fez nada, ela

aprendeu? Eu queria que vocês pensassem, nós estamos diante de um problema, já se passaram dois meses da vida dela e nós percebemos isso agora. O que a gente faz?

P1: Supondo que você é o professor da turma; em determinado momento eu identifiquei isso. O que você faz?

A3: Durante o meio do bimestre eu teria chamado os pais, alguma coisa assim, não sei, porque isso não é normal (...) tipo isso não é um comportamento normal de uma criança; ir para escola e não querer fazer; eu acho que assim, se eu percebesse só agora eu ia ficar bem preocupada porque eu teria que dar uma nota pra ela. O que eu faria se fosse essa professora? Eu primeiro ia procurar na Secretaria a ficha dela, ver da onde ela veio, onde ela estudou, ver as notas das outras disciplinas, ver se é só na minha disciplina ou é nas outras também, falar com a pedagogia e chamar os pais, ter uma conversa com ela.

A1: Pode ser que ela tenha uma defasagem, que ela não esteja entendendo nada; aí ela não quer nem saber.

P2: Investigar... a gente nunca pode deixar, “ah o azar o dela”, ela não fez. Como a aluna A3 estava falando, vai na Secretaria, veja o prontuário, veja se ela apresenta alguma necessidade específica (...) às vezes ela tem alguma necessidade específica (...) então a gente precisa estar conversando com os outros professores: “Como é que está tal aluna?”. Isso é importantíssimo; a gente precisa saber da vida dela e se não sabe tem que chamar os pais mesmo, como que ela é em casa, o que é que está acontecendo.

A3: Mas professora, acho que independente de conversar com os outros professores ou não, tem que chamar os pais porque não é um comportamento normal. Não adianta chamar no meio do ano, ou quase lá no final do ano que está quase reprovado e não adianta mais (RA, 6/5/2017).

No decorrer desta cena podemos perceber registros claros de questionamentos feitos pelos próprios estagiários. O comentário da aluna A3, referente a chamar os pais da aluna para identificar possíveis encaminhamentos e não “culpas”, destaca a importância de acompanhar a sua situação familiar, ou, até mesmo, de verificar se este fato está acontecendo em outras disciplinas, ou, conforme o aluno A1, se esta aluna teria uma possível defasagem no conteúdo escolar.

Sendo assim, o estagiário vai percebendo possíveis caminhos que desenvolvem a percepção do que pode ter ocorrido. Esta percepção não se tornaria tão clara sem a atuação das professoras. Nota-se a importância fundamental das professoras neste momento para instigar e construir caminhos possíveis para a resolução desta situação.

Essa discussão permitiu aos sujeitos o compartilhamento de situações que ocorrem no cotidiano escolar, bem como o entendimento de qual o significado social atribuído pela sua própria prática, agregando, assim, novas qualidades ao sentido dado pelo próprio sujeito em formação. Além disto, este compartilhamento possibilitou a aproximação das compreensões acerca da significação social do que é ser professor.

Mediante esta cena podemos levantar inúmeros questionamentos que são fundamentais o licenciando vivenciar em sua prática como professor, tais como: Como o sujeito vai se perceber professor diante dos desafios que ele irá presenciar em sala de aula que vão além do ensinar? Como eu vou ensinar este sujeito que está lidando com uma série de questões emocionais, familiares e pedagógicas? Como eu vou mobilizar este estudante para a aprendizagem? Estes questionamentos nos fazem refletir que esta situação não seria ressignificada se o estagiário fosse em sala de aula, se não tivesse presenciado esta situação e não tivesse feito o seu compartilhamento.

Neste breve momento de discussão sobre o caso desta menina em particular, podemos perceber estes encontros de estágio como “locus privilegiado de aprendizagem”. Ao se depararem com esta situação apresentada pelo aluno A5, as professoras decidem questionar o grupo de estudantes (futuros professores) sobre qual atitude e postura devem ser tomadas diante de um fato deste.

Conforme Araujo (2009), os professores atuantes compartilham significados sociais do ser e estar professor nas reais e objetivas condições do trabalho docente, dando possibilidade para que os estudantes universitários possam, por meio das suas propostas de intervenção, se constituir como “parceiros com mais experiência”. Neste caso, as professoras da disciplina de estágio, diante da situação, dialogam a fim de ouvir quais intervenções e ações os futuros professores iriam tomar diante deste caso.

Neste episódio podemos compreender mais profundamente a importância da relação entre sentido e significado na atividade pedagógica do professor, pois segundo Asbahr (2005), “compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade docente ao professor” (ASBAHR, 2005, p. 114).

Destaca-se que o significado social da atividade pedagógica é garantir que os estudantes possam aprender, ou seja, o professor deve proporcionar situações que favoreçam o engajamento do aluno nas atividades de aprendizagem. Neste caso, podemos perceber que o significado social esteve relacionado com o sentido atribuído pela fala dos alunos estagiários, pois o sentido pessoal está relacionado diretamente com a significação social.

Diante do fato de que a aluna não estava aprendendo um determinado conteúdo, o futuro professor observou que o significado social de sua prática pedagógica não estava relacionado com o sentido pessoal atribuído por ela, o que

chamamos de atividade pedagógica alienada. Ao perceber o fato, o estagiário levou o caso para os demais colegas, que puderam levantar hipóteses do que estaria acontecendo com esta aluna.

Numa situação de estágio em que não se possibilite momentos de compartilhamento das ações, poderíamos ter casos de estudantes que se deparam com tais cenas, como a observada pelo aluno (A5), e que fossem apenas descritas num relatório final de estágio e possivelmente atribuindo a “culpa” para alguém. Assim, entendemos o compartilhamento como espaço formativo representativo para a transformação das compreensões e ressignificação das ações do sujeito.

### **Cena 3 – Novos sentidos da prática docente atribuídos pelos alunos estagiários**

No dia 18 de março tive o primeiro contato com os alunos do primeiro semestre, quando foram apresentados os objetivos desta pesquisa e questionado os alunos e professores se estavam de acordo com ela. A seguir, apresento um relato da opinião dos alunos sobre a pesquisa:

A3: Eu também acho bem legal o tema por que eu acho bem importante para a nossa formação porque é da universidade para o mercado de trabalho. O estágio faz com que a gente realmente saiba que a gente escolheu é aquilo, ou você gosta ou você chega lá e diz não quero ser professora.

A1: E daí chega lá no terceiro ano e descobre que você não quer ser professora

A3: Mas você pode seguir outra coisa na área de matemática, na parte pura, aplicada, mas se você quer ser professor você vai gostar ou se não pensava em ser, o estágio vai te ajudar (RA, 18/3/2016).

Durante as falas dos alunos A1 e A3, pode-se perceber que são nos momentos de estágio que surge a dúvida de "ser ou não ser professor" de matemática, em razão das dificuldades enfrentadas em sala, ou até mesmo na quebra de alguns paradigmas e expectativas já criadas pelos próprios alunos de estágio. Deste modo, também podemos destacar que é neste período de estágio que o futuro professor vai atribuindo novos sentidos a sua própria prática docente.

Segundo Dias e Souza (2017),

à medida que, no processo interativo teoria-prática, o professor transforma e se transforma pelo movimento de apropriação dos conhecimentos presentes nas relações de ensino-aprendizagem, também ressignifica sua atividade de ensino e desenvolve sua consciência profissional (DIAS E SOUZA, 2017, p. 197).

Ao propor este modo de compartilhar as ações de estágio por meio dos encontros coletivos, podemos propiciar aos alunos um modo de compreender sua atividade em sala de aula e desenvolver sua consciência quanto à atividade profissional docente.

É nesta fase de tomada de consciência da sua futura profissão que a figura do professor de estágio se destaca. Por meio das atividades compartilhadas dentro dos encontros coletivos semanais, o professor de estágio pode acompanhar o processo de formação do futuro professor.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao tecer as considerações finais deste trabalho, fizemos uma breve reflexão acerca da caminhada percorrida até então. Do tempo da graduação até a etapa final desta dissertação, pude notar crescimento como pessoa e desenvolvimento intelectual como pesquisadora no espaço da formação de professores.

Desse modo, gostaria de destacar alguns pontos que foram marcantes ao longo da realização desta pesquisa. Conforme Silva (2014), nos detemos a dar ênfase ao compartilhamento por apenas um motivo: “o estágio supervisionado não é uma ocasião de aprendizagem solitária” (SILVA, 2014, p. 73). Nesse sentido, quando nos propomos a investigar possibilidades de organização do ensino em situações de compartilhamento, acreditamos que era nos momentos coletivos dos encontros semanais realizados às sextas-feiras, na interação entre aluno e professor, que, de fato, criar-se-ia mais condições de aprendizagem do futuro docente.

Um dos pontos marcantes deste trabalho foi a realização e construção do primeiro capítulo. Como pesquisadora, foi um grande desafio a elaboração histórica em virtude da variedade de artigos, livros, dissertações e teses referentes ao assunto, e isso levou à ampliação do conhecimento histórico sobre o estágio. Conhecer uma breve linha do tempo do estágio permitiu também visualizar como um todo a construção histórica e os caminhos perpassados pela disciplina. Ao possibilitar o estudo histórico, o trabalho permitiu aos leitores entender e compreender algumas lacunas que ainda ficaram ao longo da História e perpassam até os dias de hoje.

Este trabalho também possibilitou conhecer e estudar a Teoria Histórico-Cultural e como a teoria da atividade foi se desenvolvendo a partir dos estudos vigotskyanos, posto que, como pesquisadora, estava tendo o primeiro contato com esse referencial. Por meio dos estudos teóricos da THC e TA, tivemos muitos

aprendizados acerca do planejamento, do trabalho coletivo e sobre a atividade de ensino.

Acredito que a possibilidade de adentrar nos estudos teóricos principais e ler sobre autores renomados da teoria, tornou-me, como pesquisadora, mais humana; mais humana no sentido de compreender o sujeito como um sujeito histórico, que carrega consigo seus próprios sentidos atribuídos ao longo de sua História, tendo a possibilidade de me colocar em constante atividade durante todo o tempo desta pesquisa.

O estudo de dissertações e teses, apresentado no capítulo três, foi de fundamental importância para a construção da análise deste trabalho. Em primeira instância, possibilitou conhecer sobre os estudos realizados acerca da formação de professores no Brasil à luz do referencial adotado. Em seguida nos debruçamos mais especificamente com estudos relacionados ao estágio.

Diante do mapeamento e análise das pesquisas apresentadas no terceiro capítulo, percebemos que ainda existem poucos trabalhos ancorados na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade que abordam sobre o estágio. Notamos a busca dos autores em pesquisar e fornecer subsídios para a formação inicial por intermédio de discussões e propostas referentes aos alunos estagiários para os cursos de licenciatura em matemática. A principal temática trazia aspectos que apresentavam a reflexão a respeito da prática docente e aproximação dos diferentes espaços, como, por exemplo, entre a universidade e a escola.

Ao apresentar o caminho metodológico a ser percorrido ao longo deste trabalho, pude experimentar novos caminhos até então desconhecidos. O contato com autores para conhecer acerca dos procedimentos adotados, proporcionaram novos crescimentos e sentidos à minha prática docente.

Um dos resultados obtidos por meio da organização dos isolados, episódios e cenas foi para a existência de um modo de compartilhar as ações de estágio dentro do espaço de formação de professores. O modo como procedi na análise permitiu-me acompanhar uma prática docente que valoriza o compartilhamento das ações de estágio, o espaço coletivo como espaço formador e o planejamento compartilhado, de modo a propiciar reflexões sobre a prática do futuro docente.

No isolado planejamento gostaria de destacar a questão de acrescentar experiência aos estagiários, da importância do professor que acompanha o estágio e do aluno ter outras visões sobre o planejamento. Em coletividade, ressalta-se a questão do compartilhamento das experiências e dos novos/outros olhares que esse modo de organização do ensino favorece e potencializa em sala de aula, como

também, a importância da organização do ensino pelo professor da disciplina de estágio, na direção da constituição do professor em atividade, que se vê diante de necessidades e motivos de formar-se e formar.

Uma das principais conclusões ao término desse trabalho é que se pode construir um espaço de formação que contribua para a inserção dos estudantes à docência, no contexto do estágio, como momento privilegiado de formação. Ao retornar com as minhas primeiras inquietações apresentadas no início deste trabalho, percebo como foi prazeroso o acompanhamento das turmas de estágio bem como a construção deste trabalho. Em diversos momentos, durante os encontros semanais que presenciei, pude me sentir estagiária também, com aquelas mesmas angústias de como construir um planejamento de aula ou, até mesmo, da necessidade de compartilhar algo vivenciado em sala de aula durante a regência de uma turma.

Durante o acompanhamento das turmas de estágio ao longo do ano de 2016, pude identificar uma prática de estágio na qual o compartilhamento das ações de estágio estava sempre em primeiro plano. O contato entre professor e aluno era sempre direto, proporcionando trocas de experiências bem como o crescimento profissional do futuro docente. Estar inserida neste espaço de formação como pesquisadora, trouxe-me novas experiências da ação docente e conhecimento da realidade escolar e seus desafios.

Nesta pesquisa, os encontros semanais tornaram-se espaço formativo tanto para os professores quanto para os estagiários. A partir da intencionalidade em se investigar um espaço em que se pudesse compartilhar as ações de estágios, os sujeitos puderam perceber a coletividade e o planejamento compartilhado como elementos para a organização do ensino em sala de aula.

Ao limitarmos a nossa pesquisa apenas em um campo específico, ou seja, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com alunos e professores da disciplina de estágio, encontramos determinados resultados. Se mudássemos de cenário, porém, poderíamos encontrar outros resultados, contudo esperamos que este trabalho tenha contribuído para a formação de novos professores e possibilitado novos olhares aos leitores acerca do modo que é apresentada a disciplina de estágio nas licenciaturas. Desse modo, também, e especialmente, esperamos contribuir para as novas pesquisas que apresentam esta mesma preocupação, defendendo-se a importância da organização do ensino no estágio como fundamental ao se pensar os projetos pedagógicos dos cursos.



A reflexão quanto a este trabalho faz pensar sobre momentos que poderiam ser acrescentados ou modificados. Em razão, no entanto, da limitação do tempo de realização desta pesquisa, possivelmente alguns aspectos tenham escapado. Isto pode nos conduzir ao levantamento de outras problemáticas que possam vir a emergir diante de propostas de espaços de formação que valorizem o compartilhamento de ações de estágio, em futuras investigações para dar continuidade a este trabalho, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Sandra; TERRAZZAN, Eduardo A. A configuração do estágio curricular em cursos de licenciatura e as atuais normativas legais. **Revista Teias**, v. 11, n. 23, p. 185-198, set./dez. 2010.
- ANDRADE, Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.
- ARAUJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Mediação e aprendizagem docente**. CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9. São Paulo: ABRAPPE, 2009.
- ARAUJO, Eliane Sampaio. MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017.
- ASBAHR, Flávia S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. N. 29, p. 108-118, maio/jun./jul./ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- AZEVEDO, M. A. R. de; ABIB, M. L. V. dos S. Os estágios supervisionados e os estilos de orientação. XIII ENDIPE, 13. **Anais...** Recife: UFPE, 2006.
- BARREIRO, Iraíde M. F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARROS, Luciana Alvares Paes de. **Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BASSO, Itacy Salgado. **AS condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 1994.
- BEMME, Luis Sebastião Barbosa. **Como entendemos a matemática ensinada nos anos iniciais?** Com a palavra os licenciandos em matemática. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 13, n. 2, p. 235-242, jul/dez 2009.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. Parecer 9/2001a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer 27/2001b. **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer 28/2001c. **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**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 8 jun. 2016

\_\_\_\_\_. CNE/CP. Resolução 01, de 18 de fevereiro de 2002a. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. CNE/CP. Resolução 2, de 19 de fevereiro de 2002b. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2016

\_\_\_\_\_. CNE/CP. Resolução 02, 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**. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

CEDRO, Wellington Lima. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. 2008. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. O estágio supervisionado na formação do professor de matemática: refletindo sobre as experiências. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 284-302, maio 2013.

CEDRO, Wellington Lima. NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. 2012. 233f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação do Instituto de Biociências) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DIAS, Marisa da Silva. SOUZA, Neusa Maria Marques de. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017.

DIDONE, A. M. **Estágio: teoria e prática**. Caminhos e possibilidades na proposta da SEED/PR. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

DINIZ, Marise Soares. **A aprendizagem da docência em contextos de formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2006.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 18, p. 107-115, jun. 2005.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, F. C. Tornando-se professores de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121.

FRAGA, Laura Pippi. **Futuros professores e a organização do ensino: o clube de matemática como espaço de aprendizagem da docência**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FURLANETTO, Flávio Rodrigo. **O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

GAERTNER, Rosinete; OECHSLER, Vanessa. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação do professor de matemática. **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática**, UFSC, v. 4.6, p. 67-77, 2009.

- GLADCHEFF, Ana Paula. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.
- HAYAMA, Priscila Mayumi. **Alunos-professores e professores-alunos: o trabalho em grupo no estágio supervisionado**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três aportes teóricos para a teoria histórico- cultural e suas contribuições para a didática. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia, 2006.
- LONGAREZI, Andréa M. ARAUJO, Elaine S. FERREIRA, Sueli. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. **Revista Série - Estudos**, n. 23, p. 65-78, jan./jun. 2007.
- LOPES, Anemari R. L. V. A aprendizagem docente no estágio compartilhado. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- LOPES, Anemari R. L. V. et al. Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas. **Zetetiké**, FE/Unicamp/Feuff, v. 24, n. 45, jan./abr. 2016.
- MARQUEZAN, Fernanda F.; FLEIG, Maria T. Diários investigativos no contexto da orientação e supervisão do estágio curricular. In: FREITAS, Deisi Sangoi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA, Guilherme Carlos (Org.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2007. p. 33-46. V. 1.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), p. 98-110, 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: Contribuições da teoria história-cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de Matemática em Atividade de Ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.
- MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2011.

MORETTI, V. D.; RIBEIRO, F. D.; PANOSSIAN, M. L. **Teoria histórico-cultural na produção acadêmica sobre formação de professores de Matemática**. Reunião Anual da ANPEd, 36. Goiânia, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt19\\_trabalhos\\_pdfs/gt19\\_2982\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_2982_texto.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2016.

MOURA et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A aprendizagem inicial do professor em atividade de ensino. In: LOPES, Anemari R. L. V.; TREVISOL, Maria T. C.; PEREIRA, Patrícia S. (Org.). **Formação de professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PERLIN, Patrícia. **A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no movimento de organização do ensino de frações: Uma contribuição da Atividade Orientadora de Ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, K. P. **Por uma nova cultura pedagógica: prática de ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937)**. 2006. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Flávia Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A reflexão no processo formativo em prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade. XVI ENDIPE, 16., **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

RIBEIRO, Flávia Dias. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

RIGON, A.J.; ASBAHR, F.S.F.; MORETTI, V.D.. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M.O. (coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber, 2010.

RIGON, Algacir José. **Ser sujeito na atividade de ensino e aprendizagem**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista. Escolas russa e ocidental**. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, Adriana A. P. dos. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor**. 2008. 170f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. p. 143-155, 2009.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Maria Marta da. CEDRO, Wellington Lima. Estágio Supervisionado e Planejamento Compartilhado: Possibilidades da Organização do Ensino de Professores de Matemática em Formação. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 190-215, 2015.

SILVA, Maria Marta da. **Estágio Supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVESTRE, Magali Aparecida. **Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia**. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. Prática de ensino e estágios supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em residência pedagógica: estágio para ensinar matemática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VACCAS, Amanda Arajs Marques. **A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.



## APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Bruna Corso, aluna de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você a participar de um estudo na linha de formação de professores, quando pretendo investigar que possibilidades de organização do ensino pelo professor orientador de estágio podem favorecer à inserção dos estudantes na docência por meio de observações e gravações realizadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, turma matutina, no período letivo de 2016.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar que possibilidades de organização do ensino pelo professor orientador de estágio podem favorecer à inserção dos estudantes na docência.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário aceitar as gravações e registros realizados pela pesquisadora durante as aulas da disciplina de estágio, bem como possíveis rodas de conversa e entrevistas propostas pela mesma.

c) Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

d) A pesquisadora Bruna Corso, responsável por este estudo, poderá ser localizada no e-mail (bru\_corso@hotmail.com/brubisc@gmail.com) para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

e) A sua participação neste estudo é voluntária, e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Esta pesquisa está sendo orientada pela Prof. Dr. Flávia Dias de Souza. Se, no entanto, qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

g) O material obtido – gravações de aulas, relatos, entrevistas – será utilizado unicamente para esta pesquisa e será descartado ao término do estudo.

h) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

i) Quando os resultados forem publicados não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal

---

Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do orientador