

**ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS
OBRIGATÓRIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA OFERTADOS PELOS INSTITUTOS FEDERAIS DAS
REGIÕES SUDESTE E SUL**

**SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIPS IN MATHEMATICS DEGREE
COURSES OFFERED BY FEDERAL INSTITUTES IN THE SOUTHEAST AND
SOUTH REGIONS**

Cacilda Angélica José Alves
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo, campus São Paulo
cacilda.alves@ifsp.edu.br

Enio Freire de Paula
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo, campus Pres. Epitácio
eniodepaula@ifsp.edu.br

Resumo

Neste artigo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativo, que teve como objetivo mapear, descrever e analisar como são organizados os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática que se adequaram à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) das regiões Sudeste e Sul. No decorrer do processo de constituição do *corpus*, formado por 39 PPC, foram identificados aproximações e distanciamentos entre as diversas estruturas, organizações e concepções a respeito do ECS presentes nesses documentos. No processo de análise, procurou-se evidenciar e discutir aspectos relativos às articulações do ECS presentes nos cursos analisados e as possíveis características dessa ação desenvolvida no âmbito de uma instituição com as especificidades dos IF. Entre os resultados, foi possível perceber sinais de criatividade na implementação de ações para viabilizar a orientação e a realização do ECS, bem como reconhecer, no âmbito dos IF das regiões Sudeste e Sul, uma característica sinalizada por outros autores: um movimento que pode ser compreendido como uma ação de resistência à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais mais recentes.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Mapeamento. Institutos Federais. Regiões Sudeste e Sul. Projeto Pedagógico de Licenciatura em Matemática.

Abstract

In this article, we present the qualitative research results of an interpretative condition, which had as objective to map, describe and analyze how the Supervised Curricular Internships (ECS) are organized in the Pedagogical Projects of Mathematics Degree Courses (PPC) which adapted to

Resolution CNE/CP nº 02/2015, offered at the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IF) in the Southeast and South regions. During the corpus constitution process, formed by 39 PPCs, approximations and distances were identified among several structures, organizations and conceptions regarding the ECS present in these documents. In the analysis process, we intended to evidence and discuss the aspects related to articulations of the ECS present in the courses included of the corpus and the possible characteristics of this action developed in the institution area with the IF specificities. Among the results, it was possible to notice creativity signs in the implementation of actions to enable the guidance and the ECS performance, as well as, in the IF area of the Southeast and South regions, recognizing a characteristic showed by other authors: a movement that can be understood as a resistance action to the implementation of the most recent National Curricular Guidelines.

Keywords: Supervised Curricular Internships. Mapping. Federal Institutes. Southeast and south regions. Pedagogical Project of Degree in Mathematics

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECS) é um espaço/tempo privilegiado na formação da profissionalidade de futuros professores. Nele, podem se articular a teoria e a prática, na busca pela consolidação dos saberes inerentes ao fazer docente. Para Lopes, Traldi e Ferreira (2015), o ECS é fundamental, porque oportuniza ao profissional em formação que amplie seu conceito do que é ser professor, a partir da observação e da vivência de práticas, que envolvem o aprender, o ensinar e o avaliar. Pimenta e Lima (2004, p. 45) explicam que:

[...] ao contrário do que se propugnava não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade transformadora da realidade. Nesse sentido, o estágio, atividade curricular, é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis, ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Segundo Vázquez (2003), a palavra *práxis* tem raízes marxistas. Numa discussão profunda sobre esse termo, mostra-nos que ela significa muito mais do que a interação da teoria e da prática. É ação transformadora intencional do sujeito na sociedade. Assim, para Pimenta (2010), a *práxis* é uma atividade intrinsecamente humana na qual teoria e prática formam uma relação dialética e não de antagonismo ou de separação ou de hierarquia.

Como bem afirmam Pimenta e Lima (2004), cumpre que o ECS seja objeto de análise, principalmente nas questões relacionadas às ações de planejamento, operacionalização e avaliação. Dessa forma, neste artigo, procuramos responder à seguinte questão: *como são organizados os Estágios Curriculares Supervisionados nos PPC de Licenciatura em Matemática, ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia das Regiões Sudeste e Sul que realizaram as adequações propostas na Resolução CNE/CP 02/2015?* Nosso objetivo é mapear, descrever e analisar como estão

organizados os ECS nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática (LM), ofertados na modalidade presencial pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) das Regiões Sudeste e Sul. A escolha pelos cursos presenciais decorre do contexto inicial da investigação (que será detalhado mais adiante). A delimitação das Regiões Sudeste e Sul se deu devido ao fato de que essa pesquisa integra um trabalho maior que objetivou também construir um produto educacional voltado para um dos IF analisados, situado na Região Sudeste.

Como recorte, tanto para buscar os documentos mais atuais quanto para ter uma base de sustentação a eles, fizemos a leitura e a análise apenas dos PPC que realizaram as adequações propostas na Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015). Embora, recentemente, tenha sido publicada a Resolução CNE/CP n.º 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019), sob grandes questionamentos, pretendemos analisar os PPC construídos à luz da Resolução CNE/CP 02/2015. Entendemos, assim como grande parte da comunidade acadêmica brasileira, que a Resolução CNE/CP 02/2015 demarca avanços e potencialidades mais robustas do que as presentes na resolução atual (Resolução CNE/CP 02/2019). Sua característica, tal como afirmam Santos, Santana e Amorim (2021), ao destacarem o aspecto reducionista da nova resolução, é centrada no conhecimento de conteúdo e na formação voltada à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Esse movimento é potencial para refletir as especificidades do trato do ECS no âmbito dos cursos ofertados pelos IF construídos sob a ótica da Resolução CNE/CP 02/2015.

Perante esse cenário, este artigo, que é parte integrante de uma pesquisa¹ realizada pela primeira autora sob orientação do segundo autor, além desta seção introdutória, está organizado em outras seis seções, preocupadas em: (i) articular problematizações a respeito da temática evidenciadas em estudos brasileiros recentes; (ii) problematizar os IF como *locus* de formação de professores de Matemática e demarcar os cursos de LM ofertados por essas instituições presentes nas Regiões Sudeste e Sul do Brasil que integram nosso *corpus*; (iii) delinear o encaminhamento metodológico da investigação realizada; (iv) mapear, descrever e analisar as características mais relevantes dos ECS no *corpus*; (v) discutir as aproximações e os distanciamentos da proposta de ECS encontrados nos documentos analisados; e (vi)

¹ A pesquisa em questão está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* São Paulo.

apresentar nossas considerações, no propósito de também esboçarmos elementos que podem ser problematizados em futuras investigações a respeito da temática.

OLHARES A RESPEITO DO ECS EM PESQUISAS BRASILEIRAS: ALGUNS ELEMENTOS DESTACÁVEIS E LACUNAS ENCONTRADAS

Com o intuito de verificar o que pesquisadores(as) brasileiros(as) problematizaram acerca do ECS nos cursos de LM do Brasil nas últimas décadas, empreendemos, em maio de 2022, um levantamento de estudos que objetivaram realizar mapeamentos sobre essa temática, já que, dessa forma, encontraríamos sintetizados e agrupados os principais trabalhos na área. Dessa ação, identificamos três trabalhos.

O primeiro foi realizado por Teixeira e Cyrino (2013). Nele, o autor e a autora apresentaram um panorama composto por 19 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, publicadas no período 1987-2010, que abordavam o ECS em cursos de LM. O segundo trabalho é de autoria de Lopes *et al.* (2017) e objetivou investigar como os ECS dos formandos em LM estavam sendo abordados pelos trabalhos dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*, no período 2001-2012. Para isso, analisaram 15 dissertações e 5 teses que versavam sobre o assunto. Por fim, o terceiro é o estudo de Barbosa e Lopes (2021), no qual, a partir do recorte temporal de 2013-2019, encontraram 45 trabalhos oriundos de programas de pós-graduação *stricto sensu* (22 dissertações e 23 teses) que tratavam do ECS em LM.

Teixeira e Cyrino (2013, p. 30-31) objetivaram “compreender quais discussões têm sido privilegiadas nas pesquisas brasileiras a respeito do Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática”. Apresentaram, como resultado, as potencialidades do ECS para a formação do professor de Matemática que emergiram da análise, entre as quais: (i) que o ECS pode proporcionar a parceria entre a universidade e a escola e, com isso, se configurar um momento de formação tanto para o futuro professor, quanto para os professores da universidade e da escola; (ii) que práticas de ensino com estratégias metodológicas inovadoras podem ser vivenciadas durante o ECS; (iii) que o ECS pode ser realizado a partir de formas alternativas à tríade observação, participação e regência; (iv) que diversos saberes docentes podem ser produzidos, desenvolvidos, mobilizados, ressignificados e validados durante o ECS.

Lopes *et al.* (2017), com base nos dados de uma pesquisa de mapeamento mais amplo a respeito do professor que ensina Matemática (Fiorentini; Passos; Lima, 2016), destacaram entre seus resultados: (i) que há uma crescente produção sobre o tema estágio no decorrer dos anos em que o *corpus* foi definido; (ii) que existem possibilidades de o ECS se constituir

como um momento que vá além da aplicação da teoria na prática; (iii) que há possibilidade de se conceber o estágio como instrumento de construção da identidade do professor; (iv) que o ECS é uma atividade em que não se dissociam a teoria e a prática, por ser um espaço genuíno da práxis docente; (v) que a aproximação do formando com a Educação Básica resulta em importantes saberes tanto para os professores desse nível de formação quanto para os professores formadores e para os licenciandos; e (vi) que as investigações trazem subsídios para discutir a importância da articulação e da aproximação da universidade com a Educação Básica para construir saberes fundamentais para a formação docente.

Por fim, Barbosa e Lopes (2021), entre seus resultados, demarcaram: (i) que houve um aumento de pesquisas sobre o tema quando comparados os períodos 2001-2012 (investigados no mapeamento anteriormente descrito) com o espaço temporal de 2013-2019²; (ii) que as pesquisas estudadas corroboram a importância de se ampliarem as discussões sobre as potencialidades do ECS na formação de futuros professores de Matemática; (iii) que há evidente necessidade de se articularem a teoria e a prática nas diferentes disciplinas que compõem o currículo, não deixando essa tarefa apenas para o ECS; (iv) que é preciso capacitar os licenciandos para que saibam utilizar o conteúdo matemático aprendido nas diversas situações da prática docente; (v) que se incentivem mais pesquisas que busquem compreender como se dá a construção da identidade docente nos espaços em que os licenciandos se confrontam com a prática profissional; e (vi) que sejam motivadas pesquisas, cujo objeto seja o professor supervisor de estágio e a articulação do trabalho deste com o professor orientador e a universidade.

No intuito de complementar e expandir tais levantamentos, no mês de junho de 2022, decidimos verificar, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, quais trabalhos haviam sido publicados acerca do ECS de LM nos anos de 2020 e 2021. Nessa busca, cujo método foi o mesmo de Barbosa e Lopes (2021), utilizamos os descritores “estágio supervisionado” e “estágio curricular supervisionado” e refinamos os resultados que estivessem relacionados apenas às áreas de conhecimento “Educação”, “Ensino”, “Ensino de Ciências e Matemática”. Assim, encontramos 122 trabalhos: 87 dissertações de mestrado (acadêmico e profissional) e 35 teses de doutorado. Desses, após leitura dos títulos e dos resumos, excluimos aqueles que não tratavam do ECS de LM e também aqueles nos quais o ECS aparecia apenas como ambiente para outras discussões e temáticas. Dessa forma, para os anos de 2020 e 2021, encontramos 7 estudos alinhados à nossa temática (Barbosa, 2021;

² No primeiro período, de acordo com levantamento realizado por Lopes *et al.* (2017), foram encontradas 20 teses e dissertações, enquanto no segundo foram 45 trabalhos.

Belmar, 2020; Farias, 2020; Oliveira, 2020; Pereira, 2020; Rocha, 2020; Vilela, 2020), nos quais percebemos que o ECS de LM continua sendo assunto relevante nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, e as temáticas de interesse podem ser demarcadas em cinco trajetórias investigativas: (i) contextualizar o ECS como espaço para o movimento de constituição da identidade profissional do futuro professor; (ii) identificar saberes mobilizados e construídos no ECS; (iii) articular a teoria e a prática na realização do ECS; (iv) discutir as relações entre a universidade e a escola; e (v) problematizar potencialidades e fragilidades encontradas no ECS envoltas nos processos de formação do futuro professor.

Em atenção ao preconizado por Gil (2002) e Araújo e Borba (2013), que orientam ser importante encontrar lacunas nos trabalhos já realizados sobre o tema em questão, revisitamos os trabalhos mais recentes analisados: os 45 do levantamento de Barbosa e Lopes (2021) e os 7 localizados em nossa busca, com o intuito de verificar quais dessas pesquisas tematizaram o ECS no contexto dos IF e quais fizeram isso a partir de análises pautadas nos PPC. Agimos assim, orientados por esses autores, pois tal tarefa é capaz de direcionar nosso olhar para o foco almejado e justificar a relevância da pesquisa intencionada.

Quando se caminha para investigar como se dá o ECS na LM nos IF, a partir desse movimento de análise dos PPC, o número de estudos é reduzido. Dentre as 52 pesquisas levantadas para análise, apenas 7 (Barbosa, 2021; Cavalheiro, 2017; Dias, 2018; Marques, 2018; Perlin, 2018; Quadros, 2017; Silva, 2018) se atêm, mesmo que de modo tangencial, à temática do ECS na LM. Dentre esses, apenas um trabalho teve o PPC como objeto de estudo precedente ao estudo central da pesquisa (Marques, 2018), no qual, dentre outras análises, a autora observou a proposta de ECS presente no PPC de um curso de LM ofertado pelo IF do Tocantins (IFTO), *campus* Paraíso. Sendo assim, analisar os PPC dos cursos de LM ofertados pelos IF apresenta-se como uma temática investigativa relevante, em especial, devido à abrangência expressiva de sua capilaridade institucional, característica que abordaremos na próxima seção.

OS IF E SEU LUGAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Buscando ampliar, descentralizar e diversificar a oferta de cursos no Brasil, no ano de 2008, foi promulgada a Lei Federal n.º 11 892 (Brasil, 2008b), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com isso, foram criados os diversos IF que se encontram presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, espalhados não só nas capitais, mas também em diversas cidades do interior e do litoral do País. Com isso, dentre outras pretensões, objetivou-se atender à demanda por cursos de

licenciatura para dirimir a carência desses profissionais no mundo do trabalho brasileiro. Os estudos de Lima (2015) e Zaidan *et al.* (2021) convergem, ao identificarem 38 IF, sendo: 7 IF na Região Norte, 1 para cada Estado; 11 IF na Região Nordeste, sendo que tanto a Bahia quanto Pernambuco têm 2 cada; 5 IF na Região Centro-oeste, onde Goiás tem 2 deles; 9 IF na Região Sudeste, onde o Rio de Janeiro conta com 2 e Minas Gerais, com 5; e 6 IF na Região Sul, sendo que Santa Catarina tem 2 e o Rio Grande do Sul conta com 3.

De acordo com a Lei Federal n.º 11 892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2008b, Art. 7º, inciso VI, alínea b), o objetivo na oferta de vagas nos cursos de licenciatura é a “[...] formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” Percebe-se, portanto, a intenção de formar professores que estivessem aptos para, inclusive, atuar na própria Rede Federal, nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A expressiva importância dada à oferta de cursos de licenciatura pelos IF pode ser vista já em sua lei de criação (Brasil, 2008b), que define um percentual de vagas (20%) destinadas às licenciaturas.

Desde sua criação, os IF foram se constituindo como *locus* de relevância nacional em termos de ofertas de cursos de LM (Cecco *et al.*, 2021; De Paula *et al.*, 2021). Na atual conjuntura, o IF é a instituição de maior capilaridade no Brasil. Além disso, o fato de os professores formadores serem, ao mesmo tempo, professores da Educação Básica, posto que ministram aulas também para estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, e professores universitários formadores de outros docentes, isso propicia que eles e os licenciandos encontrem nos espaços dos IF uma oportunidade ímpar de convivência que os forma e os desafia de maneira singular.

Para desenvolvermos nossa pesquisa, partimos do *corpus* construído por Cecco *et al.* (2021), que reuniu PPC de LM na modalidade presencial ofertados pelos IF das Regiões Sudeste e Sul que atenderam à Resolução CNE/CP n.º 02, de 2015 (Brasil, 2015). Tal *corpus* integra um esforço de pesquisadores vinculados ao Grupo de Trabalho “Formação de professores que ensinam matemática” (GT-07) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)³. O levantamento, empreendido no ano de 2020, foi atualizado, em setembro de 2021, para esta pesquisa, no intuito de verificar, nos *sites* dos *campi* dos IF, se novas versões dos PPC estavam disponíveis. Ainda assim, 6 PPC não foram inseridos ao

³ O GT 07 concebeu uma pesquisa que culminou na publicação do *e-book* “A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015” que teve como coordenadora a Profa. Dra. Samira Zaidan, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

*corpus*⁴, que é, então, constituído de 39 PPC e está detalhado no Quadro 1, oportunidade na qual indicamos o ano de publicação do documento analisado.

Quadro 1: Distribuição dos cursos de LM nos IF das Regiões Sudeste e Sul, cujos PPC foram reformulados atendendo à Resolução CNE/CP 02/2015

Região	Estado (IF)	Campus IF (ano de publicação do PPC analisado)
Sudeste	Espírito Santo (IFES)	Vitória (2019)
	Minas Gerais (IFMG)	Formiga (2021) e São João Evangelista (2020)
	Minas Gerais (IFNMG)	Januária (2019) e Salinas (2019)
	Minas Gerais (IFSUDESTEMG)	Santos Dumont (2017)
	Minas Gerais (IFSULDEMINAS)	Inconfidentes (2019), Passos (2016) e Pouso Alegre (2017)
	Minas Gerais (IFTM)	Paracatu (2017)
	Rio de Janeiro (IFRJ)	Nilópolis (2018), Paracambi (2018) e Volta Redonda (2018)
	São Paulo (IFSP)	Araraquara (2017), Birigui (2017), Bragança Paulista (2019), Campos do Jordão (2017), Caraguatatuba (2017), Cubatão (2018), Guarulhos (2017), Hortolândia (2019), Itapetininga (2018), Itaquaquecetuba (2021), Salto (2018), São José dos Campos (2018) e São Paulo (2018)
Sul	Paraná (IFPR)	Capanema (2018) e Campo Largo (2019)
	Rio Grande do Sul (IFFar)	Júlio de Castilhos (2018) e Frederico Westphalen (2018)
	Rio Grande do Sul (IFRS)	Bento Gonçalves (2017), Canoas (2019), Caxias do Sul (2019), Ibirubá (2020) e Osório (2017)
	Santa Catarina (IFC)	Camboriú (2018), Concórdia (2017), Sombrio (2018) e Rio do Sul (2017)

Em preto: PPC advindos da pesquisa de Cecco *et al.* (2021)⁵. Em vermelho: PPC atualizados e/ou localizados no site do respectivo IF.

Fonte: Dados da pesquisa atualizados de Cecco *et al.* (2021)

Na seção seguinte, apresentaremos o percurso que trilhamos para desenvolver o mapeamento, a descrição e a análise das informações sobre o ECS colhidas nesses PPC.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida é classificada como de natureza qualitativa de cunho interpretativo, abordagem teórica, recorte transversal, método de coleta de dados por pesquisa documental (Gil, 2002). Os dados coletados são do tipo “documentos oficiais de comunicação aberta”, tal como classificado por Bogdan e Biklen (1994).

O encaminhamento metodológico utilizado na nossa pesquisa se insere no contexto da pesquisa qualitativa interpretativa, como definida em Bogdan e Biklen (1994). Assim, não nos detivemos em apenas descrever o fenômeno observado, mas identificar, pelos

⁴ Dos *campi* Cachoeiro de Itapemirim (IFES), Rio Pomba (IFSudeste-MG), Campos Centro (IFF), Alegrete (IFFar), São Borja (IFFar) e Santa Rosa (IFFar).

⁵ Esses PPC estão reunidos no repositório da SBEM e podem ser acessados através do *link*: <http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/index.php/grupo-de-trabalho/gt/gt-07>.

indícios, as intencionalidades e as concepções predominantes no objeto da pesquisa. Sobre a nossa postura investigativa, pautamo-nos no *paradigma indiciário*, proposto por Ginzburg (1989), no qual o olhar e a atenção devem estar atentos aos detalhes dos objetos estudados, uma vez que tais detalhes são essenciais para apresentar suas especificidades nos documentos analisados.

De posse de todos os PPC em sua íntegra, passamos a fazer um fichamento dos indícios encontrados. Não partimos de características preestabelecidas, mas as elencamos, à medida que se evidenciavam (ou não) nos documentos. Na sequência, agrupamos os focos temáticos que emergiram da leitura. Assim, não houve, *a priori*, um rol de características. Então, construímos um fichamento em forma de planilhas para cada PPC, do qual, a partir dos agrupamentos, identificamos *aproximações* e *distanciamentos* entre as diversas estruturas, organizações e concepções a respeito do ECS. Dos focos temáticos que emergiram, foram escolhidos para serem abordados neste artigo: (i) a articulação do ECS com outros componentes curriculares; (ii) a articulação do ECS com os cursos técnicos ofertados nos IF; (iii) a carga horária mínima exigida de ECS; (iv) a distribuição da carga horária de ECS; (v) os tipos de atividades que fazem parte do ECS; (vi) as orientações sobre o desenvolvimento das atividades de ECS; (vii) a articulação da universidade com a Educação Básica na realização do ECS; (viii) as modalidades e os níveis de ensino contemplados no ECS; (ix) a proposição de atividades de ECS que levem em consideração o ambiente escolar extraclasse e o entorno da escola; (x) o início do ECS; (xi) o perfil esperado de quem pode ser professor orientador de ECS; (xii) os instrumentos de avaliação do ECS; (xiii) as ações de viabilização da orientação e da realização do ECS; e (xiv) a concepção do ECS nos cursos.

REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE DOS ELEMENTOS DO ECS

Como referencial de análise e demarcadores de nossos entendimentos, nossas interpretações e asserções, adotamos as reflexões e os posicionamentos dos seguintes pesquisadores:

(i) Alarcão (2011), que discute os fundamentos teóricos da reflexão na prática docente, explora diferentes modelos e abordagens de formação reflexiva de professores e destaca a importância de uma escola reflexiva, que valorize o diálogo, a colaboração entre os professores, a pesquisa e a experimentação como elementos essenciais para promover uma educação de qualidade e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. Portanto, propõe uma reflexão crítica sobre a atuação dos professores em uma sociedade em

constante transformação, enfatizando a necessidade de os educadores se tornarem agentes reflexivos e críticos de sua própria prática pedagógica.

(ii) Pimenta e Lima (2004), que abordam a temática do estágio na formação de professores, explorando sua importância e complexidades. As autoras analisam o estágio não apenas como uma etapa obrigatória da formação docente, mas como um espaço privilegiado de aprendizagem e reflexão sobre a prática pedagógica. Discutem as diferentes dimensões do estágio, desde a preparação do estudante para ingressar no campo da docência até o acompanhamento e a avaliação durante o período de ECS.

(iii) Lopes, Traldi e Ferreira (2015), em cuja obra se afirma que o ECS desempenha um papel crucial na formação de professores, pois proporciona uma oportunidade única para os profissionais em formação expandirem sua compreensão do que realmente significa ser um educador. Defendem que, por meio da observação atenta e da imersão prática em situações reais de ensino-aprendizagem, o ECS permite que os futuros professores experimentem e reflitam sobre as complexidades envolvidas no processo educacional, incluindo aspectos como o aprender, o ensinar e o avaliar.

(iv) Teixeira e Cyrino (2013), que não só reiteram a necessidade de se repensar o ECS nos currículos dos cursos de LM, para que a articulação entre a teoria e a prática assuma efetividade, como também observam a urgência de uma maior proximidade e colaboração entre as instituições de ensino superior e as escolas, visando a uma integração mais efetiva e uma formação mais alinhada com as demandas da prática docente.

CARACTERÍSTICAS DO ECS NOS IF DAS REGIÕES SUDESTE E SUL: MAPEAMENTO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Os cursos de LM dos IF estão presentes em todos os estados dessas duas regiões. Ao olharmos as propostas de ECS, foi possível identificarmos as características de suas estruturas, organizações e concepções, que passaremos a mapear, descrever e analisar.

A articulação do ECS com outros componentes curriculares

Apuramos, em nossa pesquisa, em quais planos de ensino e outros componentes curriculares o ECS é mencionado, bem como em quais disciplinas e outros componentes curriculares essa temática aparece. O ECS tem uma ou mais disciplinas que lhe podem dar suporte mais direto e é mencionado em alguma(s) dela(s) em 74% dos PPC de LM

analisados⁶. Essa alta taxa de menção do ECS, verificada em disciplinas responsáveis pela sua organização, não se verifica nas demais disciplinas ou outros componentes curriculares (como aqueles relacionados ao Trabalho de Conclusão de Curso e a Prática como Componente Curricular). Apenas em 43,6% dos documentos analisados isso ocorre⁷ e de forma concentrada nos PPC de LM dos *campi* do IFSP. Além disso, mesmo dentre esses PPC, a menção se faz em um pequeno número de disciplinas.

Na seção que trata do ECS, encontramos menção de articulação com as disciplinas ou outros componentes curriculares em 51,3% dos PPC⁸. Mesmo dentre esses PPC, são poucas as disciplinas ou outros componentes curriculares que são citados.

No PPC *campus* Januária, não conseguimos coletar a informação de que há articulação do ECS com alguma disciplina e vice-versa. Nesse PPC, não há a apresentação dos planos de ensino das disciplinas de *Estágio I, II, III e IV*, citadas na Matriz Curricular do Curso.

De forma geral, nos PPC analisados, percebemos sinais de que o ECS não está atuando como elemento articulador do curso, uma vez que sua menção em outros espaços do itinerário formativo ocorre de forma precária: ora não ocorre, ora ocorre de forma esparsa, ora carece de maior estruturação, ora se apresenta isolada nas disciplinas que organizam as práticas docentes. Assim, entendemos que tal papel necessita de maior atenção, no sentido do que estabelece a Resolução CNE/CP n.º 02, de 2015 (Brasil, 2015), a qual reconhece o papel articulador do ECS na formação inicial de professores, como podemos ler em seu artigo 13, parágrafo sexto: “§ 6º 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).

Pimenta e Lima (2019) defendem que as disciplinas ditas teóricas do currículo e as práticas encontrem no ECS um eixo articulador, para romper a dicotomia entre a teoria e a prática e estabelecer um processo formativo pautado na *práxis* do fazer docente.

⁶ Vitória, Araraquara, Birigui, Bragança Paulista, Caraguatatuba, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Salto, São José dos Campos, Formiga, Salinas, Inconfidentes, Passos, Pouso Alegre, Santos Dumont, Paracatu, Campo Largo, Capanema, Camboriú, Concórdia, Sombrio, Rio do Sul, Frederico Westphalen, Júlio de Castilho, Bento Gonçalves, Canoas, Ibirubá e Osório.

⁷ Vitória, Araraquara, Birigui, Bragança Paulista, Caraguatatuba, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, Salto, São José dos Campos, São Paulo, Inconfidentes, Campo Largo, Rio do Sul, Bento Gonçalves e Canoas.

⁸ Campos do Jordão, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Salto, São José dos Campos, São Paulo, Nilópolis, Paracambi, Volta Redonda, São João Evangelista, Formiga, Inconfidentes, Passos, Pouso Alegre, Santos Dumont, Campo Largo e Camboriú.

A articulação do ECS com os cursos técnicos ofertados nos IF

Como os IF são instituições privilegiadas no que diz respeito à diversificação nos níveis de ensino que oferta, buscamos observar se essa diversidade também se encontra nos cursos de LM. Assim, olhamos os PPC com o intuito de compreender se explicitavam a Educação Profissional e/ou os cursos técnicos integrados ofertados pelos *campi* como campo de estágio, já que preparar docentes para essa modalidade de ensino é um dos focos estabelecidos quando da criação dos IF (Brasil, 2008b). Essa fato é explicitamente presente nos PPC dos *campi*: Vitória, Itaquaquecetuba, Inconfidentes, Paracatu, Pouso Alegre, Campo Largo e Caxias do Sul, ao mencionarem a inclusão da Educação Profissional como campo de Estágio; dos *campi* Cubatão e Osório, reconhecendo o PROEJA e os cursos técnicos como campos de estágio; dos *campi* Guarulhos, Salto, Capanema, Sombrio e Rio do Sul, ao mencionarem o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio; e dos *campi* Hortolândia, Itapetininga e Ibirubá, incluindo a Educação Profissionalizante.

Assim, dos 39 PPC analisados, apenas 17 indicam explicitamente que as modalidades de Ensino Profissionalizante, Técnico e de Educação Profissional devem ser campos de Estágio na formação docente.

O início do ECS e sua carga horária mínima exigida e sua distribuição

Embora todos os PPC atendam à carga horária mínima de 400 horas de ECS, tal como definido por lei (Brasil, 2015), em alguns houve um acréscimo em relação a esse mínimo legal. Esse foi o caso dos PPC de LM dos *campi*: Nilópolis, Paracambi, Volta Redonda, Camboriú, Concórdia, Sombrio e Rio do Sul, com 405 horas; Caxias do Sul, com 418 horas; Vitória, com 420 horas; Ibirubá, com 432 horas; e Osório, com 532 horas. Contudo, em alguns PPC é dada a possibilidade de reduzir a carga horária de ECS com o aproveitamento de atuação docente, equiparação de atividades de monitoria ou validação de atividades alternativas (possibilidades encontradas nos PPC de LM dos *campi* Vitória, Araraquara, Bragança Paulista, Itapetininga, Salto, São João Evangelista, Formiga, Passos, Pouso Alegre, Paracatu, Capanema, Concórdia, Rio do Sul, Canoas, Caxias do Sul e Ibirubá). Em outros, inclusive, aceita-se a atuação como docente de Matemática não habilitado (*campi* Vitória, São João Evangelista, Formiga, Pouso Alegre, Paracatu, Capanema, Concórdia e Caxias do Sul).

A carga horária de ECS foi dividida de formas distintas em cada PPC, mas sempre com o intuito de que ele seja cumprido de forma concomitante à realização dos demais componentes curriculares e não de forma subsequente, isolada e desarticulada. Essa ação

parece intencionalmente buscar mitigar a problemática identificada nos cursos de LM que ficaram conhecidos como *3+1* (Zimmer, 2017), em que o ECS, geralmente, era realizado apenas ao final do curso. Com sutis diferenças, a carga horária de ECS permaneceu distribuída entre os quatro últimos semestres do curso. Encontramos organizações diferentes nos *campi*: Bragança Paulista (cinco últimos semestres); Nilópolis, Paracambi e Volta Redonda (5.º, 6.º e 7.º semestres), Santos Dumont (6.º, 7.º e 8.º semestres); Campo Largo (2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º e 8.º semestres); Bento Gonçalves (5.º, 6.º e 8.º semestres); e Caxias do Sul (5.º, 7.º e 8.º semestres).

Iniciar o ECS no 5.º semestre ou período, o que coincide com o início da segunda metade do curso é o mais comum. Contudo, outras possibilidades de organização foram identificadas. Exemplificam esse fato: (i) o *campus* Araraquara, que atrela o início do ECS à condição de que o estudante esteja matriculado em uma das disciplinas de Prática Pedagógica, não estabelecendo um semestre específico para isso; (ii) o *campus* Bragança Paulista, em que seu início se dá a partir do 4.º semestre; (iii) o *campus* Santos Dumont, a partir do 6.º período letivo; e (iv) o *campus* Campo Largo, único no qual o ECS deve acontecer a partir do 2.º período do curso.

Outra maneira encontrada em relação à distribuição da carga horária do ECS foi quanto aos níveis, modalidades e ambientes contemplados. Em quase todos os PPC de LM analisados, os níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na modalidade regular foram previstos, explicitamente, na realização do ECS, bem como o ambiente de sala de aula. No sentido de verificar a diversificação do ECS, percebemos que alguns PPC extrapolam essa modalidade, esses níveis e esse ambiente, indo ao encontro da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), que recomenda que a formação para a docência deva abranger diferentes realidades para que a Educação contextualizada se efetive.

Assim, foram previstas, de forma explícita, outras modalidades para a realização do ECS, tais como: (i) a EJA (nos *campi* Bragança Paulista, Caraguatatuba, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, Salto, Itaquaquetuba, Vitória, São João Evangelista, Inconfidentes, Passos, Paracatu, Campo Largo, Capanema, Caxias do Sul e Osório); (ii) a Educação Especial e/ou Inclusiva (nos *campi* Bragança Paulista, Guarulhos, Hortolândia, Salto, Vitória, Campo Largo, São João Evangelista e Caxias do Sul); (iii) a Educação a Distância (nos *campi* Cubatão, Guarulhos e Itaquaquetuba); (iv) a Educação do Campo (no *campus* Guarulhos); (v) a Educação Escolar Indígena (nos *campi* Guarulhos, Hortolândia e Salto); (vi) a Educação Quilombola (nos *campi* Guarulhos e Salto) e (vii) Cursos Livres (Osório).

Quanto à diversificação em termos de níveis de ensino, encontramos a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I contemplados respectivamente nos *campi* Bento Gonçalves e Bragança Paulista.

A gestão escolar como ambiente de ECS foi prevista em 28 dos *campi* analisados⁹. Já a observação de ambientes que extrapolam o ambiente escolar recebeu menos atenção e esteve presente em 11 *campi*¹⁰.

Os tipos de atividades de ECS e a orientação dada para sua realização

Uma atenção dada quanto à dedicação das horas de ECS diz respeito à tipologia das atividades a serem desenvolvidas. De forma geral, os PPC dão atenção a estabelecer uma diretriz em relação ao quantitativo de horas de ECS a serem dedicados à observação, à participação e à regência. Em alguns deles, aparecem também outras tipologias de atividades, entre as quais: (i) intervenção (nos *campi* São Paulo, Araraquara, Caraguatatuba, Itaquaquecetuba, Salto, Inconfidentes, Bento Gonçalves, Campo Largo, e Bento Gonçalves, por exemplo), observação participante (nos *campi* Caraguatatuba e Canoas), coparticipação (*campus* Volta Redonda), oficina (nos *campi* Volta Redonda, Concórdia e Sombrio), seminário (*campus* Volta Redonda), pesquisa (*campus* Passos), experimento didático (*campus* Camboriú), monitoria (nos *campi* Sombrio, Júlio de Castilhos, Canoas, Ibirubá e Osório) e desenvolvimento de projeto de ensino (*campus* Bento Gonçalves).

Alguns PPC, além das tipologias de atividades, dedicam-se a detalhar, em maior ou menor grau, orientações sobre a execução de tais atividades. Esse detalhamento pode ser dado tanto na seção específica do ECS, quanto nos planos de ensino das disciplinas organizadoras do ECS ou no regulamento de estágio que, por vezes, aparece como anexo ou apêndice desses documentos. Em diversas ocasiões, as atividades de ECS têm um detalhamento maior quanto às orientações para sua realização¹¹. Nos *campi* Vitória, Camboriú, Concórdia, Sombrio, Rio do Sul, Frederico Westphalen, Júlio de Castilhos, e Caxias do Sul, as orientações constam nos regulamentos de ECS (na forma de anexos aos PPC). No *campus* Campos do Jordão, é mencionado que esses detalhamentos se darão no

⁹ São Paulo, Araraquara, Birigui, Bragança Paulista, Caraguatatuba, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, São José dos Campos, Campos do Jordão, Itaquaquecetuba, Volta Redonda, São João Evangelista, Inconfidentes, Passos, Santos Dumont, Paracatu, Campo Largo, Capanema, Concórdia, Sombrio, Rio do Sul, Frederico Westphalen, Júlio de Castilhos, Canoas e Caxias do Sul.

¹⁰ Canoas, Rio do Sul, Campo Largo, Paracatu, Inconfidentes, São João Evangelista, Guarulhos, Cubatão, Caraguatatuba, Bragança Paulista e Araraquara.

¹¹ É o caso dos PPC de Santos Dumont, Ibirubá, São João Evangelista, Bragança Paulista, Caraguatatuba, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, Salto, São José dos Campos e Itaquaquecetuba.

regulamento do estágio, contudo, esse documento não está presente como anexo, o que impossibilitou a coleta dessa informação em nossa pesquisa.

A articulação da universidade com a educação básica na realização do ECS

Diversas pesquisas sinalizam a necessidade de que haja a articulação entre diferentes instituições de ensino (Costa; Santana; Luna, 2020; Pimenta; Lima, 2017) para que se possa construir um ambiente de formação inicial e continuada tanto para aqueles que virão a ser professores quanto para aqueles que, tanto na universidade, quanto na escola já o são. A integração entre as instituições de Educação Básica e Ensino Superior deve gerar um ambiente investigativo que fomente o desenvolvimento do Estágio de forma contextualizada e geradora de novos conhecimentos ou de ressignificação dos conhecimentos já adquiridos para todos esses atores envolvidos (entre os quais figuram com maior centralidade estagiários, professores orientadores e professores supervisores).

Com isso em mente, buscamos verificar como os PPC analisados traziam a relação das universidades com as escolas para a realização do ECS de seus estudantes. Na maioria desses documentos, a menção é feita de forma superficial, referindo-se apenas a que haveria a celebração de convênios para a oferta de ECS, sem detalhar como essa parceria ocorreria, quais seriam as ações de interlocução entre os atores e as contribuições deles e para eles. Todavia, indo ao encontro da construção dessa parceria, encontramos, no *corpus* algumas ações significativas. Por exemplo, no PPC de São José dos Campos, vemos um reconhecimento da importância da integração, assim reforçada:

Através dessa institucionalização dos campos de estágio, buscar-se-á a integração do IFSP com as escolas de Educação Básica, a fim de integrar o projeto do curso de formação e os projetos pedagógicos dessas escolas, assim como atender às necessidades geográficas e profissionais dos professores-estudantes, consolidando a corresponsabilidade e o trabalho coletivo entre os professores-formadores e os professores-estudantes (IFSP/São José dos Campos, PPC, 2018, p. 28).

O PPC de São João Evangelista define que os professores orientadores farão, em conjunto com o coordenador do curso, os gestores das unidades escolares e os supervisores, a escolha de onde serão realizados os Estágios. Além disso, atribui atividades ao supervisor de Estágio, inclusive dando a este a tarefa de avaliar aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais. Nos PPC dos *campi* Camboriú e Rio do Sul há a possibilidade de emissão de comprovação de formação em serviço para o professor da Unidade Concedente que participar como supervisor de Estágio. Os PPC dos *campi* Concórdia e Sombrio tornam compulsória ao menos uma visita ao local do Estágio por parte do professor orientador e o

de Rio do Sul aumenta para duas as visitas obrigatórias e atribui ao professor orientador a tarefa de disponibilizar os relatórios finais de Estágio às instituições concedentes. No PPC de Ibirubá, encontramos uma informação relevante sobre a parceria entre a universidade e a escola, quando ele afirma que o ECS está vinculado a um projeto planejado e avaliado de forma conjunta (pelo *campus* e as escolas).

O perfil esperado de quem pode ser professor orientador de ECS

Um cuidado encontrado em alguns PPC foi definir o professor que deveria ser selecionado para a função de Orientador de Estágio. Essa função não deve ser confundida com a de supervisor de Estágio. De acordo com a Lei n.º 11 788 de 2008, o professor orientador é aquele que atua na universidade, e o professor supervisor é aquele que atua na Educação Básica e acolhe o estagiário em seu ambiente de trabalho (Brasil, 2008a).

No *campus* Vitória é mencionado que os professores orientadores devem ter “formação pedagógica e matemática para ampliar possibilidades de reflexão sobre o fazer docente” (IFES/Vitória, PPC, 2019, p. 110), os quais são os mesmos que ministram as aulas das disciplinas que dão suporte ao ECS. Já os *campi* Sombrio, Inconfidentes, Passos, Salto, Campos do Jordão, Itaquaquecetuba, Capanema, Hortolândia, Cubatão, Caraguatatuba, São Paulo e Birigui trazem uma abertura maior sobre quem seriam os orientadores de Estágio, permitindo que qualquer professor do curso seja designado para essa função. Os *campi* Canoas, Rio do Sul, Ibirubá, Camboriú, Concórdia, Nilópolis, Paracambi, Volta Redonda, São João Evangelista, Guarulhos, Araraquara e Bragança Paulista definem que o professor orientador é aquele que estiver ministrando a disciplina de prática pedagógica em que o estudante estiver matriculado. O PPC de Osório, além disso, indica que esse profissional deve ser graduado na área ou ter mestrado ou doutorado na área de Educação Matemática. Para a função de orientador, o *campus* Campo Largo indica, preferencialmente, experiência na Educação Profissional de nível médio, enquanto os *campi* Frederico Westphalen e Júlio de Castilhos indicam a formação como mestre em área relativa ou afim do curso.

Uma vez que a formação no campo da Educação Matemática figura entre os itens valorizados nesse processo, essa escolha tem potencialidade de enriquecer as discussões sobre o ECS entre os formadores e os estagiários. Em suma, a sensibilidade às questões, às demandas e às especificidades da Educação Básica são elementos do perfil do Professor Orientador que merecem atenção.

Os instrumentos de avaliação do ECS

Para analisarmos como se dá a avaliação do ECS nos cursos de LM dos IF das Regiões Sudeste e Sul, procuramos identificar quais instrumentos de avaliação são utilizados e encontramos os seguintes: (i) observação do estagiário pelo professor orientador *in loco* (*campus* Vitória); (ii) relatórios parciais e/ou finais (entre os quais figuram os *campi* Araraquara, Hortolândia, Itapetininga, Nilópolis, São João Evangelista, Santos Dumont, Paracatu, Campo Largo, Camboriú, Concórdia, Sombrio e Rio do Sul); (iii) seminários (como nos *campi* Vitória, São João Evangelista, Camboriú, Sombrio, Frederico Westphalen e Ibirubá); (iv) avaliação por parte do professor supervisor (no *campus* Vitória); (v) termo de realização (no *campus* Itapetininga); (vi) análise do desempenho do estagiário feita pelo professor orientador em conjunto com o professor supervisor (no *campus* Nilópolis); (vii) diários de práticas e relatos de experiências (no *campus* São João Evangelista); (viii) avaliações dos conteúdos (no *campus* Formiga); (ix) frequência em disciplinas que orientam o ECS (nos *campi* Formiga e Capanema), (x) portfólio (no *campus* Santos Dumont); (xi) observação do professor supervisor acerca de aspectos atitudinais e didático-pedagógicos, avaliação contínua por parte do professor orientador e autoavaliação (no *campus* Paracatu); (xii) fichas de avaliação (nos *campi* Camboriú e Rio do Sul); (xiii) artigos (nos *campi* Camboriú, Júlio de Castilhos, Bento Gonçalves e Ibirubá); (xiv) parecer (no *campus* Sombrio); (xv) atividades desenvolvidas nas disciplinas vinculadas ao ECS (nos *campi* Frederico Westphalen e Júlio de Castilhos); (xvi) apontamentos dos professores orientadores e supervisores (no *campus* Frederico Westphalen) e (xvii) planos de aula (no *campus* Ibirubá).

Pelo rol de instrumentos de avaliação encontrados, podemos perceber que o relatório figura como o instrumento mais utilizado, mas há outros também adotados. Em alguns casos, o professor supervisor ainda faz a avaliação do estagiário, proposta essa que parece ser muito pertinente, já que é esse profissional que observa a atuação do estagiário em todo o tempo em que este realiza o ECS.

As ações de viabilização da orientação e da realização do ECS

Um elemento destacado durante o estudo do *corpus* foi a constatação da existência de ações que visam viabilizar a orientação e a realização do ECS. A partir dessa análise, percebemos o uso da criatividade e o emprego de esforços com o intuito de melhorar as ações de orientação, de acompanhamento e de desenvolvimento do ECS. Demarcar um limite máximo de estagiários sob orientação de um mesmo professor orientador, fato que visa assegurar que o docente consiga ter uma dedicação adequada para essa atividade, é uma

das ações presentes em diversos *campi* (Campo Largo, Frederico Westphalen, Júlio de Castilhos e Vitória, por exemplo). Outra ação recorrente identificada foi a presença de um coordenador de Estágio que intenciona contemplar as funções do orientador de ECS (*campi* Birigui e Bragança Paulista). A assessoria de professores de diferentes disciplinas para a realização das atividades de Estágio (*campus* São João Evangelista) igualmente figura no contexto dessa discussão. Entretanto, há ocasiões em que não é explicitado quem são os envolvidos e quais as suas atribuições. Um exemplo significativo é encontrado no *campus* Paracatu, no qual, apesar de valer-se das figuras de coordenador de estágio, professor-orientador e professor articulador, não são determinados os papéis de cada um desses atores.

Atribuir carga horária específica para as orientações de Estágio, embora em quantidades diferentes para cada *campus*, é também uma realidade (entre os quais estão Capanema, Campo Largo, Guarulhos, Hortolândia, Osório, Salto e Itaquaquecetuba). De modo geral, a justificativa para essa ação é demarcada nos PPC como incentivo para as incumbências demandadas pelas atividades vinculadas ao ECS. Outra ação é estabelecida no *campus* Cubatão, ou seja, do 5.º ao 8.º semestre, é reservado, no próprio turno de aulas, um dia da semana para que os estudantes possam realizá-lo.

A concepção do ECS nos cursos

A concepção de ECS pode ser percebida por meio de alguns indícios presentes nos PPC, como, por exemplo, a menção da tríade ação-reflexão-ação, para fazer referência à matriz de planejamento das atividades do ECS. Com isso, os PPC dos *campi* Vitória, Itapetininga, Itaquaquecetuba, São José dos Campos, São João Evangelista, Pouso Alegre e Ibirubá buscam superar a concepção do ECS como atividade prática de treinamento e de simples aplicação de teorias aprendidas *a priori*. Tal concepção nos traz indícios de que está em consonância com a de formação defendida por Schön (2000), Pimenta (2002), Freire (2017) e Alarcão (2011), entre outros. No PPC de Caxias do Sul, é declarado que o desenvolvimento do Estágio deve ocorrer em uma perspectiva de reflexão *na ação e sobre a ação*, o que nos leva a perceber uma formação alinhada às ideias de formação defendidas por Freire (2017). Os PPC de Salto, de Itaquaquecetuba e de São José dos Campos usam a expressão “prática reflexiva” para caracterizar o ECS. Estes dois últimos ainda caracterizam o professor que desejam formar como um intelectual crítico (Pimenta, 2002).

O PPC do *campus* Cubatão explicita uma intencionalidade relevante com relação ao ECS, que ultrapassa uma visão reducionista de que ele é componente curricular necessário apenas para a formação dos futuros professores. Nele, há o reconhecimento do papel que o

ECS desempenha na formação dos professores orientadores e supervisores. Já o PPC do *Campus* Salto assume, de forma explícita, o papel e a responsabilidade histórico-social que a universidade precisa enfrentar na formação de futuros professores, colocando o ECS como ação privilegiada nesse processo. Dele, destacamos a seguinte afirmação:

[...] pretende contribuir, também, para a superação de três problemas encontrados atualmente na atuação do profissional da educação: em primeiro lugar, o trabalho solitário do professor, que tende a superestimar sua intervenção, avaliando sucessos e fracassos em sala de aula como fruto unicamente de sua atuação; em segundo lugar, a dificuldade de construção coletiva e desenvolvimento de pesquisas no âmbito do cotidiano educacional; em terceiro lugar, a compreensão política da atuação profissional, ou seja, os objetivos pedagógicos mantêm intrínseca ligação com as características de cada camada da população, seja na sua dimensão étnico-racial, seja na social, seja em outras dimensões de opressão e/ou desigualdade social (IFSP/Salto, PPP, 2018, p. 37).

Na linha de superação de uma visão tradicional e tecnicista, o PPC do *campus* Capanema cita a perspectiva histórico-crítica (Saviani, 2019), em que o ECS deve promover, no estudante, o desenvolvimento da capacidade de intervenção social. Já os PPC dos *campi* Camboriú, Concórdia, Sombrio e Rio do Sul assumem, de forma explícita que o enfoque principal do ECS é a pesquisa em Ensino de Matemática, o que nos informa explicitamente qual é a concepção do ECS nesses cursos.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS ENCONTRADOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O ECS, em todos os PPC analisados, está presente em outras partes do texto, o que evidencia, em maior ou menor grau, a preocupação com sua curricularização e articulação com outros componentes curriculares. Isso nos dá indícios das preocupações e das intencionalidades de torná-lo parte integrante do processo formativo de estudantes e também dos formadores e demais atores envolvidos na ação; e não apenas uma atividade posterior e separada do percurso formativo. A presença do Regulamento do Estágio, em alguns PPC, contribuiu para complementar nossa análise, pois nele há informações que não constam da seção específica do ECS (interna ao PPC). Esses esforços para tornar o ECS um eixo articulador entre teoria e prática, apesar de ainda frágeis em grande parte dos PPC analisados, vão ao encontro do que defendem Pimenta e Lima (2004), ao destacarem a necessidade e a importância de uma integração entre teoria e prática, para oportunizar aos futuros professores vivenciarem situações reais de sala de aula e refletirem criticamente sobre suas experiências. Também vimos que, embora haja aproximações nos PPC de IF que ofertam a LM em diversos *campi*, na comparação entre cursos ofertados por diferentes IF, as diferenças são mais acentuadas. Esse é um indício de que há certo direcionamento das reitorias para que os

cursos sigam um determinado padrão definido *a priori*. Todos os 39 PPC analisados tiveram a data de publicação apurada. É de se notar que alguns são de 2019. Como a Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019) foi publicada no final do mês de dezembro desse mesmo ano, mesmo que houvesse interesse, cada NDE não pôde concebê-los à luz dessa nova resolução. Os de anos posteriores a 2019 selecionados para o nosso *corpus* igualmente estão formulados pautados na Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015). De onde podemos deduzir que há, de forma mais explícita, por conta desse forte indício, uma ação de resistência à nova resolução, coerente com os resultados de outros pesquisadores, como Santana, De Paula e Pereira (2022).

De modo geral, o ECS é caracterizado como eixo articulador da produção do conhecimento, apesar de estar posicionado, em quase todos os PPC analisados, apenas a partir da metade do curso, o que nos pareceu contraditório. Como regra, o conjunto de PPC analisados dá sinais de que o eixo dos saberes disciplinares fica fechado e não se compromete com a formação do educador matemático. São poucos os PPC em que o ECS recebe atenção nos planos de ensino de componentes curriculares específicos da Matemática. Em alguns PPC, o papel articulador do ECS dá indícios de estar mais robusto, enquanto, em outros, necessita ser mais bem estruturado, a partir da elaboração de propostas mais detalhadas da articulação do ECS com outros componentes curriculares. Teixeira e Cyrino (2013) reconhecem haver uma demanda para uma revisão do currículo dos cursos de licenciatura, visando à integração harmoniosa entre teoria e prática ao longo dos diversos componentes curriculares.

Apesar de entendermos as motivações econômicas e sociais da possibilidade encontrada em alguns PPC de redução da carga horária de ECS por meio do aproveitamento da docência, essa ação torna-se preocupante, porque se configura como uma alternativa que pode precarizar o papel do ECS como eixo articulador da formação do futuro professor, preconizado pelos próprios PPC. Para amparar legalmente essa alternativa, alguns PPC mencionam a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que, a partir da publicação da Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015) foi revogada e, com isso, tal possibilidade passou a não ter respaldo legal para cursos de primeira licenciatura. A Resolução CNE/CP 02/2015 indica essa redução apenas para cursos de segunda licenciatura, cuja distribuição das cargas horárias está detalhada no Artigo 15 (*caput*, parágrafos e alíneas), fato que não é o caso dos cursos aqui analisados. Nesse artigo e em seus parágrafos 1.º (alínea III) e 7.º, há a informação de que os cursos de segunda licenciatura terão uma carga horária mínima de ECS de 300 horas e que, para os alunos desses cursos que já

possuam um diploma de licenciatura e estejam exercendo atividades como professores na Educação Básica, é possível obter uma redução na carga horária do ECS, com um limite máximo de 100 horas, desde que possam comprovar sua experiência como docentes do ensino regular.

A verticalização dos níveis de ensino que existe nos IF é única e privilegiada, quando comparada a outras universidades públicas existentes no País. Os IF representam uma estrutura educacional singular, proporcionando aos estudantes a oportunidade de uma formação contínua e abrangente. O conceito de verticalização educacional, adotado pelos IF, é emblemático, pois permite que os estudantes percorram todas as etapas da educação profissional dentro de uma mesma instituição. Isso lhes permite uma trajetória educacional integrada e facilita a transição entre os diferentes níveis de ensino, promovendo uma experiência de aprendizado mais fluida e coerente ao longo da vida acadêmica dos estudantes. Contudo, a Educação Profissional e Tecnológica existente nos *campi* dos IF é mencionada como campo de realização do ECS apenas em alguns PPC, mas, mesmo nesses, as informações sobre suas articulações com o curso ainda carecem de problematização.

As orientações a respeito do desenvolvimento das atividades de ECS, em alguns PPC, são complementadas pelo Regulamento de Estágio, que figura como anexo. Em outros, as orientações são dadas de forma muito sucinta. Encontramos, ainda, PPC que as apresentam na seção que trata do ECS ou, inclusive, nos planos de ensino das disciplinas associadas à organização do ECS. A seção em que acontecerão as orientações podem variar entre os documentos de *campi* diferentes, respeitando-se as necessidades e os usos de cada comunidade acadêmica. Entretanto, a falta de detalhamento de tais orientações compromete a institucionalização, a convergência e a democratização das informações, para um fazer comum que reflita as expectativas, as necessidades e as intencionalidades da comunidade envolvida (professores, estudantes e sociedade). Teixeira e Cyrino (2013) bem corroboram a necessidade de um envolvimento abrangente de todos os atores relevantes, incluindo os futuros educadores, professores universitários e educadores escolares, na concepção e na implementação do ECS.

Outro ponto sensível nos PPC analisados trata da articulação da universidade com as instituições de Educação Básica na realização do ECS. A maioria dos PPC se compromete com a celebração de convênios com instituições de ensino. Isso se faz importante porque, com isso, há mais chances de que o estudante seja devidamente acolhido no campo de Estágio escolhido. Contudo, essa simples celebração, se for tão somente uma mera formalidade e atendimento à legislação vigente (Lei 11 788/2008) não produz a necessária

parceria entre essas duas instâncias, o que acarreta prejuízo para a formação dos futuros professores, além de representar uma perda significativa de oportunidade na formação continuada dos professores universitários e dos docentes da atuantes na Escola Básica. A interação entre a universidade e a escola na produção coletiva de novos fazeres docentes é, segundo Gatti *et al.* (2019), um meio pelo qual se torna viável superar desafios e dificuldades da prática pedagógica. Essa relação, para além de ser mera burocracia, pode se tornar profícua para ambas as esferas, como pontuado em Baldin *et al* (2013).

Para além do ensino regular da Educação Básica, alguns PPC lançam um olhar mais abrangente na formação que se almeja ofertar, incentivando o estudante a buscar realizar o ECS em modalidades e níveis de ensino diversos e desafiadores. Essa prática está em consonância com o aconselhado na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) e mencionado pelo documento da SBEM (2003).

Também pudemos perceber que há a proposição de atividades que consideram o ambiente escolar extraclasse e o entorno da escola nos processos de realização do ECS. Muitos PPC analisados o fazem, o que nos dá indícios de que cabe compreender os sujeitos que integram o ambiente escolar em sua totalidade. Essas práticas vão ao encontro do pontuado por Lopes, Traldi e Ferreira (2015), ao afirmarem que o licenciando, ao observar de perto as interações em sala de aula, compreendem as necessidades individuais dos estudantes, adaptam suas abordagens de ensino, conforme o contexto, e refletem criticamente sobre suas próprias práticas e crenças educacionais, desenvolvendo um olhar mais abrangente sobre seu papel na sociedade.

Em muitos PPC, foi possível notar sinais de criatividade na implementação de ações para viabilizar a orientação e a realização do ECS, enfrentando desafios e obstáculos do cotidiano das instituições, tais como: (i) a preocupação com o tempo (para a orientação por parte do orientador; e para a realização do estágio por parte do estudante); (ii) as motivações para assumir a supervisão de um estagiário por parte do professor atuante na Educação Básica; e (iii) a ausência de clareza quanto às atribuições de cada ator envolvido no ECS. Há, ainda, uma atenção dada a definir quem pode ser professor orientador de ECS. Alguns PPC traçam esse perfil, determinando que tal função deve ser desempenhada por docentes comprometidos e preocupados com a Educação Matemática, com a pesquisa ou com a temática que se espera desenvolver em cada ECS.

CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, procuramos evidenciar nossos achados para responder à pergunta de

pesquisa: *como são organizados os Estágios Curriculares Supervisionados nos PPC de Licenciatura em Matemática, ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia das Regiões Sudeste e Sul que realizaram as adequações propostas na Resolução CNE/CP 02/2015?* Para isso, traçamos como nosso objetivo: mapear, descrever e analisar como é organizado o ECS nos PPC de cursos de LM das Regiões Sudeste e Sul que realizaram as adequações propostas na Resolução CNE/CP 02/2015.

Desse trabalho empreendido, pudemos fazer emergir as especificidades do ECS presentes em tais documentos, mapeá-las, descrevê-las, analisá-las, compará-las e fazer reflexões sobre a concepção do Estágio que se tem nos mais diversos *campi* dos IF das Regiões Sudeste e Sul do Brasil. Nossa intenção, com isso, longe de buscar tecer julgamentos aos PPC analisados, foi contribuir para o debate construtivo, no sentido de apresentar elementos para fomentar reflexões acerca do aprimoramento da organização e das expectativas a respeito do ECS delineadas pelos PPC.

Percebemos um leque de possibilidades e desdobramentos, quando da propositura do projeto de ECS, dentro dos seguintes aspectos: a articulação do ECS com outros componentes curriculares e com os cursos técnicos ofertados nos IF; a carga horária mínima exigida de ECS, sua distribuição; a tipologia das atividades que fazem parte do ECS e as orientações sobre o desenvolvimento delas; a articulação da universidade com a Educação Básica na realização do ECS e a proposição de atividades de ECS que levem em consideração o ambiente escolar extraclasse e o entorno da escola; as modalidades e os níveis de ensino contemplados no ECS; o início do ECS; o perfil do professor orientador de ECS; os instrumentos de avaliação de ECS utilizados; as ações de viabilização da orientação e da realização do ECS; e a concepção do ECS que ser evidenciada nos PPC.

Dentre todos esses elementos que caracterizam o ECS, destacamos algumas observações no sentido de demarcar possíveis contribuições desta pesquisa para a elaboração e a revisão de futuros PPC:

(i) o ECS não desempenha efetivamente o papel de elemento articulador, pois sua presença em outros espaços do percurso formativo ocorre de maneira precária. Essa constatação ecoa as preocupações levantadas por Pimenta e Lima (2019), que destacam a importância do ECS como um componente fundamental para a articulação entre a teoria e a prática.

(ii) O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio presente nos *campi* dos IF é pouco explorado como campo de ECS. Esse é um ponto que carece de atenção, posto que a articulação dos cursos de formação docente com esses cursos é representativa da identidade

e da justificativa de criação das licenciaturas nos IF, de acordo com a lei que os instituíram (Brasil, 2008b).

(iii) As orientações sobre a realização do ECS carecem de maior detalhamento, pois o PPC é o principal documento do curso e as informações nele contidas são acessadas tanto pelos professores quanto pelos estudantes e demais interessados.

(iv) A articulação entre os IF e a Educação Básica merece mais atenção no PPC, para que, a partir desse documento, isso ocorra de fato, como defendido por Costa, Santana e Luna (2020), ao refletirem a respeito da articulação entre a universidade e a Educação Básica.

De posse dos resultados advindos da nossa pesquisa, conseguimos vislumbrar algumas possibilidades de desdobramentos desse trabalho. Sinalizamos como potenciais, dois caminhos investigativos. O primeiro, que visa identificar (possíveis) diferenciações nas práticas profissionais de egressos dos IF e se tais (possíveis) diferenciações podem ser atribuídas aos perfis formativos propostos pelo seu respectivo PPC. E outro, com o objetivo de comparar as informações emergidas de nossa pesquisa documental com entrevistas dos diferentes atores envolvidos com o ECS.

AGRADECIMENTOS

Pelo afastamento para qualificação concedido à primeira autora, agradecemos ao IFSP.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 31-51.

BALDIN, Y. Y. *et al.* A Formação do Professor de Matemática no Curso de Licenciatura: Reflexões produzidas pela comissão paritária SBM/SBEM. 2013. **Documento comissionado por Termo de Referência**.

BARBOSA, C. P. **A identidade profissional na formação inicial de professores de matemática**: um estudo no Estágio Curricular Supervisionado. 2021. 242 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2021.

BARBOSA, C. P.; LOPES, C. E. Uma análise da produção acadêmica brasileira sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação Matemática**, n. 18, p. 8, 2021.

BELMAR, C. C. **Saberes para a docência em Matemática na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo com licenciandos de Matemática durante o Estágio Supervisionado. 2020. 188 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática - UFMT - UFPA – UEA) – Universidade Federal de Mato Grosso, Belém, 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 set. 2008. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11 892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. **Resolução n.º 02, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017b. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. **Resolução n.º 02, de 19 de fevereiro de 2002**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. **Resolução n.º 02, de 01 de julho de 2015**. 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://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. **Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 dezembro 2019.

CAVALHEIRO, G. C. S. **Resolução de problemas e investigação matemática**: um processo de intervenção formativa para licenciandos em Matemática. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), Bauru, 2017.

CECCO, B. L. *et al.* Panorama das Licenciaturas em Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF - nas Regiões Sudeste e Sul: adequação à Resolução CNE-CP 02/2015. In: ZAIDAN, S., *et al.* (orgs.). **A Licenciatura em Matemática no**

Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2021. p. 339-383.

COSTA, P. S.; SANTANA, F. C. M.; LUNA, A. V. A. Estágio supervisionado curricular em matemática: o sequenciamento e o ritmo em uma oficina sobre estatística. **JIEEM**, São Paulo, v.13, n.4, p. 472-482, 2020 (Edição especial).

DE PAULA, E. F. *et al.* Panorama das Licenciaturas em Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IF - nas Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte: adequação à Resolução CNE-CP 02/2015. *In:* ZAIDAN, S., *et al.* **A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019:** análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2021. p. 300-338.

DIAS, R. C. **Práticas letivas na formação inicial de professores de matemática:** as contribuições do ensino exploratório na construção do conhecimento profissional. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2018.

FARIAS, J. S. **O estágio curricular supervisionado obrigatório na percepção dos licenciandos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/campus de Três Lagoas.** 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

FIorentini, D.; PASSOS, C. L. B.; DE LIMA, R. C. R. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática:** período 2001-2012. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GATTI, B. A. *et al.* **A. Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIMA, M. F. B. **A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo:** percursos e características. 2015. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOPES, A. R. L. V. *et al.* Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 75-93, 2017.

LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. Discussões sobre o estágio supervisionado. *In:* LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. (orgs.). O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática. **Série Educação Matemática.** Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 7-10.

- MARQUES, A. B. A. **Um estudo dos conhecimentos de futuros professores de matemática para o ensino de números racionais**. 2018. 239 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2018.
- OLIVEIRA, M. T. S. **O Processo de identificação profissional de futuros professores e sua relação com o saber: um olhar sobre os Estágios Supervisionados no Ensino de Matemática (DMA/SC/UFS)**. 2020 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.
- PEREIRA, L. L. **A relação universidade-escola evidenciada por meio dos estágios supervisionados: um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas estaduais de Juiz de Fora**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
- PERLIN, P. **Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado, determinantes da aprendizagem da docência**. 2018. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In* PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 17-52, 2002.
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des) caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? *In*: 38ª Reunião Científica da ANPED, 38, 2017, São Luis. **Anais[...]**, São Luís: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 4-8, out. 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 24, e240001, p. 1-20, 2019.
- QUADROS, V. C. **Os saberes docentes mobilizados e desenvolvidos no estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática do IFMT Campo Novo do Parecis**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2017.
- ROCHA, V. A. S. **Estágio com Pesquisa: Narrativas de Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás**. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- SANTANA, F. C.; DE PAULA, E. F.; PEREIRA, P. S. Potencialidades da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 diante das (des)construções curriculares para a formação de professores(as) de matemática: insubordinações para (re)existir. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, 19 (Edição Especial), p. 1-25, 2022.

SANTOS, M. M.; SANTANA, F. C. M.; AMORIM, M. É. O estágio nos cursos de licenciatura em matemática em universidades baianas: recontextualizações e (re) existências. **Revemop**, v. 3, p. e202125-e202125, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SBEM. **Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. São Paulo, 2003.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. C. **Influência de fatores significativos para o estágio supervisionado na licenciatura em matemática no município de Fortaleza/CE**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. O estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 15, n. 1, p.29-49, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia de La Praxis**. Siglo XXI, 2003.

VILELA, M. L. **Compreensões históricas das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática da UFMG (1968-1994)**. 2020. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ZAIDAN, S. *et al.* (Org.). **A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2021.

ZIMMER, I. **Estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática: um componente curricular em discussão**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

Submetido em 10 de novembro de 2023.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2024.