



**AS PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM
MATEMÁTICA NAS REGIÕES NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DO
BRASIL: UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

Formação de Professores e Educação Matemática (FPM) – GT 08

Edinalva da Cruz Teixeira SAKAI
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
edisakai@hotmail.com

Patrícia Sandalo PEREIRA
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
patriciasandalop@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo traz um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, em nível de mestrado, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cujo objeto de estudo foi o Estágio Curricular Supervisionado. O objetivo principal foi mapear e analisar as pesquisas voltadas para a Formação Inicial de Professores, em particular, as que versam sobre Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática produzidas nos Programas de Pós-Graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, no período de 2005 a 2012. A pesquisa de cunho qualitativo utilizou como instrumento para a coleta de dados o *Estado da Arte* (FERREIRA, 2002; FIORENTINI, 1994) e para análise destes, a *Metanálise* (FIORENTINI; COELHO, 2012). Nesse artigo apresentamos a metanálise de uma das quatro *categorias* que emergiram a partir das leituras e *fichamentos* das oito (8) pesquisas levantadas, a *prática colaborativa* no desenvolvimento do estágio.

Palavras chave: Estado da arte, Estágio Supervisionado, Práticas colaborativas.

1. Introdução

Nos últimos tempos muito tem se discutido sobre os encontros por uma formação inicial de professores de Matemática de qualidade. Dentro do contexto que nos propusemos a discutir neste artigo, podemos destacar alguns destes problemas: O isolamento entre escolas de formação e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica; uma Prática de Ensino e um Estágio Curricular Supervisionado, oferecidos geralmente na parte final dos cursos, realizados mediante práticas burocratizadas e pouco reflexivas que dissociam teoria e prática, trazendo pouca eficácia para a formação profissional dos alunos.

Corroborando com estes apontamentos, Pereira (2005, p. 41) ressalta que “na formação inicial, o principal problema é a inexistência de uma prática que proporcione a

possibilidade de formular objetivos de intervenção prática imediata e vivências diretas de reflexão”. Problema este, enraizado na educação, por vias da racionalidade técnica, advindos do predomínio de um modelo de formação no qual o professor é concebido como técnico, e sua atividade profissional como aplicação de teorias e técnicas na solução instrumental de problemas (TARDIF, 2000). Imerso nesse modelo de formação segmentado apontado pelo Parecer CNE/CP 9/2001, o termo *prática* nos cursos de Licenciatura faz referência às disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado.

No entanto, só nos distanciamos desta visão rasa ao vislumbrar tais disciplinas de formação, conforme Pimenta e Lima (2011) a concebem. Não uma atividade prática como se propugna, mas sim como uma atividade “teórica instrumentalizadora da *práxis* docente”, devendo ser entendida como “atividade de transformação da realidade” (p. 45). Na visão das autoras, o Estágio Curricular Supervisionado é, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente.

Compreender o Estágio Curricular Supervisionado como um campo fértil para a produção de conhecimento significa nesta perspectiva, atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere a tradicional redução à atividade prática instrumental. A partir deste entendimento, corroboramos com Pimenta (2012) que o estágio adquire significado quando integra o projeto pedagógico coletivo do curso e quando se tem uma reflexão viabilizada pelo diálogo entre seus pares e os referenciais teóricos, em atividades coletivas e individuais, tendo em vista que,

a consciência de que os professores se formam também na relação com seus pares, com seus alunos e no trabalho que realizam nos levam a enfatizar a troca de experiências como processo privilegiado para a reflexão, mas uma troca de experiências mediada pela análise crítica contextualizada delas (PIMENTA, 2012, p. 31).

Neste sentido, Marques (2003) é contundente ao afirmar: “A educação é obra do coletivo dos educadores e centrada na totalidade do processo educacional” (p. 58). Um coletivo, segundo o autor, é construído em processo permanente de debates sobre as questões práticas e teóricas da educação. Partindo deste pressuposto, visualizamos no trabalho colaborativo uma fundamental importância para esse reconhecimento, pois viabiliza por meio do diálogo, da interação e das reflexões compartilhadas, que o futuro professor reconheça e ao mesmo tempo exerça seus *atos políticos* de maneira social e democrática. Conforme os

entendimentos de Passos et al. (2006, p. 203), “o contexto coletivo é marcado pelas interações com o outro e pelas trocas intersubjetivas de experiências, olhares e saberes”. É neste coletivo que visualizamos as possibilidades do desenvolvimento de *práticas colaborativas* dentro da construção de um Estágio Curricular Supervisionado em Matemática amplamente discutido em nossa pesquisa.

2. Referencial Teórico

De acordo com o conceito de *ação docente* (PIMENTA; LIMA, 2011), a profissão de educador é uma *prática social* e, como tantas outras, é uma forma de intervir no meio social. Podemos então entender que esta ação docente não se constitui isoladamente, mas sim num contexto essencialmente de um trabalho coletivo: cooperativo e/ou colaborativo.

Assim, ao abordar o tema *trabalho coletivo* na esfera educacional, buscamos aportes nos estudos de Boavida e Ponte (2002) e de Fiorentini (2004), para um melhor entendimento dos conceitos, cooperativo e colaborativo.

Boavida e Ponte (2002) e Fiorentini (2004) trazem uma diferenciação entre os conceitos de cooperação e colaboração. Segundo os autores a cooperação consistiria numa fase de trabalho coletivo que ainda não é, efetivamente, colaborativo. Explica que apesar de realizarem ações conjuntas e de comum acordo, parte do grupo não tem autonomia para tomar decisões sobre essas ações. Enquanto que, na colaboração, todos trabalham em apoio mútuo, visando aos objetivos comuns que são negociados no coletivo do grupo. Na colaboração, a liderança é de forma compartilhada, ou seja, não hierárquica, assumindo corresponsabilidades pela condução das ações.

Desse modo, podemos entender que *as práticas colaborativas*, ou trabalho colaborativo (FIORENTINI, 2004), quando desenvolvidas no âmbito da formação inicial de professores de Matemática, podem gerar a seus pares, mediadas pela reflexão, uma aprendizagem coletiva. Ou seja, não só o aluno futuro-professor, mas também os professores formadores e professores escolares estão a desenvolver-se profissionalmente, numa atmosfera de colaboração e de transformações. Esta perspectiva reorienta os cursos de formação no que diz respeito, sobretudo, às relações dialógicas entre teoria e prática e à importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação qualitativa dos dados.

Assim, ao pensar essa concepção para o Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, podemos, então, visualizar, na relação dos envolvidos neste processo – professor-formador, estagiário e professor-regente – uma produção coletiva de saberes sobre o ensino e aprendizagem de Matemática, aproximando-se de uma epistemologia da prática docente, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes (PIMENTA; LIMA, 2011). Porém, para que esse entendimento se concretize faz-se necessário que,

os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

No entanto, Boavida e Ponte (2002, p. 3) alertam-nos que “o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração”. Nesta perspectiva, os autores assinalam que a utilização do termo colaboração só é condizente nos casos em que os “diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica”, mas numa base de igualdade de modo a estabelecer um ambiente de interação, de ajuda mútua e o alcance de objetivos que beneficiem a todos.

Neste sentido, estudos na área de Educação Matemática como os realizados por Fiorentini et al. (2002), Ferreira (2003), Nacarato (2005), entre outros desenvolvidos pelo grupo de pesquisa GEPFPM – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática, mostraram que os trabalhos em grupos colaborativos promoveram transformações, sendo que as principais transformações percebidas foram: os professores de Matemática tornaram-se mais reflexivos em suas práticas, capazes de buscar melhores condições profissionais e de produzirem os próprios materiais gerando, assim, novas práticas que promovem mudanças de concepções e, ainda, estes estudos apontaram um forte indício do trabalho colaborativo como fundamental para a promoção de desenvolvimento profissional de professores.

Portanto, esta perspectiva leva-nos a idealizar na formação inicial, particularmente o momento do Estágio Curricular Supervisionado, um ambiente propício ao desencadeamento de ações, nas quais o aluno (futuro professor) deixa de ser *objeto* e passa a ser *sujeito* da formação (PONTE, 1998), tendo em vista a oportunidade de interações, a partir da tríade do

estágio, entre formação inicial e formação continuada, além de possibilitar uma maior aproximação entre Escola e Universidade.

3. Metodologia da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Esteban (2010), o termo *pesquisa qualitativa* constitui na atualidade, um conceito amplo que faz referência a diversas perspectivas epistemológicas e teóricas, incluindo numerosos métodos e estratégias de pesquisa. Segundo a autora,

a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, [...] e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Logo, a escolha por essa abordagem pareceu-nos pertinente, mediante os nossos interesses investigativos, que objetivou mapear e analisar as pesquisas voltadas para a Formação Inicial de Professores, em particular, as que versam sobre Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte (N), Nordeste (NE) e Centro-Oeste (CO) do Brasil, no período de 2005 a 2012, visando a responder a seguinte questão: *Que modalidades de práticas de Estágio Curricular Supervisionado em Matemática podem ser identificadas nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste?*

Deste modo, para realizar este mapeamento recorreremos à metodologia de pesquisa, *estado da arte*, reconhecida por seu caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre um determinado tema (FIORENTINI, 1994; FERREIRA, 2002). Assim, chegamos ao *corpus* de oito (8) pesquisas (VALVERDE, 2005; LIMA, 2008; CRUZ, 2010; MAGALHÃES, 2010; MEDEIROS, 2010; ARAUJO, 2011; NONATO, 2011; PIRES 2012), produzidas nas três regiões supracitadas, que versam sobre o Estágio Curricular Supervisionado. Das leituras e fichamentos destas, emergiram quatro modalidades de práticas que assumimos como categorias de análises, sendo uma delas as *práticas colaborativas* foco analítico deste artigo.

Para a realização de uma análise crítica das modalidades de práticas apresentada nestas pesquisas, utilizamos a metodologia de pesquisa denominada *metanálise qualitativa*

(FIORENTINI; LORENZATO, 2009) ou *Metassíntese* (DENBY; GODFREY, 2006), por nos permitir

uma revisão sistemática¹ de outras pesquisas, visando realizar uma avaliação crítica delas e/ou produzir novos resultados ou sínteses a partir do confronto destes estudos, transcendendo aqueles anteriormente obtidos (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 103).

Assim, a *metanálise qualitativa*, por suas características essencialmente analítica e sistemática, permitiu-nos analisar e interpretar os resultados destas oito (8) pesquisas, por meio de categorias emergentes, com vistas a responder nossa questão norteadora.

4. Dados e Resultados

Para admitir a existência de práticas colaborativas no contexto educacional, partimos da premissa de que a *Educação é obra do coletivo dos educadores*. Marques (2003) afirma que fora deste contexto não existe “o educador singular”, pois, segundo o autor, somente nesse coletivo, – “construído em processo permanente de debates das questões práticas e teóricas da educação, de que participem, na qualidade de interlocutores lucidamente ativos e em pé de igualdade, todos os educadores, educandos e demais interessados em educação” (p. 58), – é que fazem sentido as tarefas concretas a cada um delegadas.

Portanto, entendemos que o trabalho coletivo definido pelas interações, troca de saberes e experiências – configura-se em um espaço aberto, propício ao desenvolvimento de práticas colaborativas.

Três dos trabalhos analisados, Lima (2008); Cruz (2010) e Medeiros (2010) visualizaram no Estágio Curricular Supervisionado, um campo fértil para o desenvolvimento de um trabalho coletivo na perspectiva de colaboração.

Lima (2008) desenvolveu seu estudo com o propósito de problematizar a constituição de práticas ou grupos colaborativos dentro do Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, buscando descrever, fundamentalmente, a aproximação entre o professor-formador, o licenciando e o professor-escolar.

¹ A *revisão sistemática (qualitative review)* é definida por Castro (2001), como: Uma revisão planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos incluídos na revisão (CASTRO, 2001, p. 1).

O autor, cumprindo simultaneamente as funções de professor formador e de pesquisador, buscou visualizar por meio desta tríade uma *participação dialógica* dentro do Estágio, partindo do pressuposto que este poderia configurar-se “num coletivo de pessoas dotadas de saberes docentes, num processo de formação e desenvolvimento profissional, dialogando sobre o ensino de Matemática” (p. 68). Porém, logo no início do Estágio, a partir dos primeiros depoimentos dos seus sujeitos (três estagiários e quatro professores escolares), o que encontrou foi um quadro bem distante de suas aspirações, na verdade, deparou-se com fortes indicadores da existência de uma *participação restrita*, “condicionando o estágio num ambiente de pouca interação em função do processo de formação e desenvolvimento profissional da universidade e da cultura escolar” (LIMA, 2008, p. 69), fato evidenciado nas entrevistas com os estagiários.

[...] [o professor escolar] quase não deixava a gente participar [...] a nossa participação se estendia apenas em auxiliar uma ou outra coisa [...] a parceria entre estagiário e o professor está muito restrita (Estagiário PAULO).

(Fragmentos de entrevista, apud LIMA, 2008, p. 69).

É possível notar, neste fragmento, um forte distanciamento entre o professor escolar (professor regente) e o estagiário. Pensamos que a situação descrita ilustra o que as autoras Pimenta e Lima (2011) apontam sobre as críticas à didática instrumental, que, segundo as pesquisadoras, gerou uma negação da própria didática, sendo, posteriormente, substituída por uma crítica à escola, como descrevem:

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’, entre outras qualificações (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 40).

Encontramos algumas dessas críticas, particularmente à prática do professor, nos relatos de estágios analisados por Medeiros (2010):

A metodologia do professor se limita apenas a resolução de problemas contidos no próprio livro didático utilizado pelos alunos. Não há contextualização nenhuma e parece que ele não sabe o conteúdo (Estagiária CLARISSE).

O desenvolvimento das atividades foram feitas e aplicadas, de forma mecânica. Não deixando espaço aos educandos para desenvolverem o senso crítico, tornando-se uma aula cansativa e sem estímulo (Estagiária ALICE).

(Fragmentos dos Relatos, apud MEDEIROS, 2010, p. 78-79).

Retomando Pimenta e Lima (2011), podemos ainda destacar que as autoras apontam que esta forma de estágio gerou conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e a escola, que por vezes, passou a recusar-se a receber estagiários. No entanto, podemos perceber um intenso movimento das pesquisas em favor da mudança deste quadro, como as pesquisas aqui analisadas.

Apesar desse distanciamento ainda coexistir nesta formação, entendemos que, dentro do *ambiente dialógico*, proposto por Lima (2008, p. 76), onde “o professor-formador orienta e é orientado, o professor-escolar que, ao formar, também se forma, pois, este é um formador em formação, o licenciando que se forma também forma seus formadores” seja possível, a constituição de práticas efetivamente colaborativas, mesmo que os sujeitos fundamentais do estágio não estejam inseridos em um grupo propriamente dito *colaborativo* (BOAVIDA; PONTE, 2002; FIORENTINI, 2004), mas pelo menos, inseridos em um contexto coletivo (MARQUES, 2003), no qual os envolvidos estejam comprometidos com uma formação de qualidade. Portanto, a partir das ponderações das autoras Pimenta e Lima (2011), entendemos que é de fundamental importância que os professores orientadores de estágios atuem no coletivo, junto a seus pares, professores escolares e alunos, expondo a realidade escolar a uma reflexão coletiva, para analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teorias.

Focalizando o trabalho de Medeiros (2010), algo que nos chamou a atenção foi que, embora, a autora explicita no Resumo e Apresentação de sua obra como objetivo principal de sua pesquisa e apresente referenciais teóricos sobre trabalhos colaborativos baseados em Fiorentini (2006) e Ferreira (2003), expressando e, ao mesmo tempo, gerando no leitor expectativas sobre as possibilidades de existência dessas práticas dentro da realização do estágio investigado, muito pouco se evidenciou em seu trabalho sobre ‘essas possibilidades’.

Desta forma, consideramos que assim como no trabalho desenvolvido por Lima (2008), o que Medeiros (2010) também evidenciou, em sua investigação, foi uma significativa ocorrência de práticas mais caracterizadas como *cooperativas* do que efetivamente *colaborativas* (FIORENTINI et al., 2004), sendo estas, como conclui Lima (2008, p. 93), “evidenciadas pela execução de tarefas que muitas das vezes são unidirecionais e pensadas ou pelos professores formadores ou pela escola”.

Diferentemente dos dois últimos trabalhos apresentados, o trabalho desenvolvido por Cruz (2010) evidenciou possibilidades reais da propagação de práticas colaborativas. O

desencadeamento desta investigação deu-se no interior de um Grupo de Estágio composto por sete integrantes sendo cinco estagiários, a supervisora de estágio e a pesquisadora, caracterizado pela autora como sendo um *trabalho colaborativo* assumindo, para tal, a perspectiva de colaboração de Boavida e Ponte (2002).

Com base nos depoimentos dos acadêmicos, Cruz (2010) reconhece que a dinâmica colaborativa assumida pelo grupo foi fundamental, uma vez que proporcionou momentos ricos de troca de experiência e possibilidades de analisar as práticas, em coletividade, sempre subsidiadas por teorias educacionais, levando “o futuro professor para a busca de uma postura investigativa e crítica sobre sua prática” (CRUZ, 2010, p. 201), fato evidenciado por uma das protagonistas da investigação:

[...] a gente não via só os nossos erros, mas também aprendia com os dos outros integrantes. [...]. E aí chegava aqui com aquela filmagem, ia conversar, ia falar: Você acha que está certo isso? Por quê? Você acha que dessa forma deu certo? E vocês o que acham da aula dela? Essa troca eu achei muito interessante, foi muito legal e também me ajudou como pessoa, como professor (Estagiária MARIA JÚLIA, *apud* CRUZ, 2010, p. 114).

A partir deste fragmento, podemos notar que a proposta de Estágio desenvolvida por Cruz (2010) trouxe inúmeras contribuições formativas para os estagiários participantes ao revelarem que a participação no grupo ajudou-os a refletir sobre aspectos inerentes à profissão docente, os quais por si só jamais haviam parado para pensar e, possivelmente, passariam despercebidas sem o trabalho coletivo realizado no Grupo de Estágio. A autora parece entusiasmada com os resultados obtidos a partir desta perspectiva ao declarar que o “espaço onde era privilegiado o trabalho colaborativo, tinha a oportunidade de pensar sobre as atividades desenvolvidas, de compartilhar suas experiências, de discutir, analisar e refletir no coletivo” (p. 118), o que segundo a autora, parece ter sido fundamental para os acadêmicos, futuros professores.

Outro trabalho que, a partir de nossa leitura, apresentou indícios de práticas colaborativas foi o de Araújo (2011). Embora o autor não faça referências a essas práticas, constatamos, por meio de seus relatos de pesquisa, a incidência das mesmas. Segundo os autores Boavida e Ponte (2002, p. 3), a utilização do termo colaboração é adequada para as situações em que “os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem”. Dessa forma, seja intencional ou não, inferimos que essa

“colaboração” perpassou por toda a experiência do estagiário Edvaldo, investigado por Araujo (2011).

É interessante destacar que o estudo de Araújo (2011) deu-se em um contexto bastante inusitado. O autor acompanhou a experiência de um estagiário cego na realização do estágio, em uma sala de 4º ano do EF com alunos cegos (4) e videntes (17), tendo como foco de estudo descrever e analisar o conjunto de estratégias de ensino da Matemática utilizadas por um professor cego.

Portanto, é neste contexto que evidenciamos, nas várias situações vividas por Edvaldo (o estagiário cego), fortes indícios de práticas colaborativas, tanto nas reuniões de planejamento, na qual participavam ativamente o estagiário Edvaldo, o professor formador (o pesquisador), a professora da sala de recursos Edinêz e a professora regente Aidê, como na sala de aula, com as intervenções por vezes do pesquisador e da professora regente.

Logo, a partir dos relatos de pesquisa de Araujo (2011) podemos perceber que a participação colaborativa das professoras Edinêz e Aidê teve papel fundamental na construção das aulas, especialmente as sugestões que serviram para a produção de material adaptado para as aulas de Edvaldo, além do suporte técnico na fiscalização e transcrição das provas.

Ao final, concluímos que a constituição de um trabalho colaborativo, ou mesmo, práticas colaborativas dentro do estágio, apesar de trazer elementos contributivos para o processo de formação e desenvolvimento profissional (LIMA, 2008; CRUZ, 2010; MEDEIROS, 2010), configurou-se em uma tarefa difícil de concretizar. Para além do distanciamento entre a Universidade e a Escola, fatores como: tempo relativamente limitado e fragmentado do estágio; falta de consciência do professor de que pode ser um sujeito colaborativo; falta do reconhecimento, por parte do professor escolar e dos professores das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática de seu papel na formação e das influências que podem exercer na constituição da identidade docente do aluno estagiário; a resistência de algumas escolas, direção e professores em receber os estudantes estagiários, também se configuram em verdadeiros entraves dessas práticas (MAGALHÃES, 2010; ARAUJO, 2011; NONATO, 2011; PIRES, 2012).

5. Referências

ARAÚJO, E. G. *Intervenções de um Professor de Matemática Cego*. Dissertação (Mestrado Ensino de Ciências e Matemática). FUFSE. São Cristóvão, 2011.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. p. 43-55. Lisboa: APM, 2002. Disponível em < [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf) > Acesso 20 em agosto de 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação./Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 9/2001*. 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 20 de junho de 2014.

CASTRO, A. A. *Revisão Sistemática e Meta-análise*. 2001, p. 1-11. Disponível em < <http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF> > acesso em 08/04/2013.

CRUZ, M. A. S. *Uma proposta metodológica para a realização do Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de professores de Matemática: limites e possibilidades*. Tese (Doutorado em Educação). UFMS. Campo Grande, 2010.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002, p. 257-272.

FIORENTINI, D. et al. Formação de Professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Educação em Revista* — Dossiê: Educação Matemática, Belo Horizonte, UFMG, n. 36, 2002, p. 137-160.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FIORENTINI, D.; COELHO, M. A. V. M. Aprendizagem Profissional de Professores em Comunidades Investigativas. *Leitura: Teoria & Prática* (SUPLEMENTO), n. 58, jun. 2012, p. 1053-1062.

FIORENTINI, D. *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1994.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo horizonte: Autêntica, 2004, p. 47-76.

- LIMA, J. I. *O Estágio Supervisionado na licenciatura em Matemática: possibilidades de colaboração*. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências e Matemática). UFPA. Belém, 2008.
- MAGALHÃES, A. A. S. *O estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de Matemática da Universidade Estadual de Goiás: uma prática reflexiva?* Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências e Matemática), UFG, Goiânia, 2010.
- MARQUES, M. O. *Formação do profissional da Educação*. 4. ed. Ijuí. Editora Unijuí, 2003.
- MEDEIROS, C. M. *Estágio Supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de matemática na formação inicial*. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências e Matemática). UFPA. Belém, 2010.
- NACARATO, A. M. A escola como *lócus* de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIORENTINI, D. NACARATO, A. M. *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática*. (org.) São Paulo: Musa Editora, Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005.
- NONATO, K. J. *Estágio Supervisionado em Matemática: contribuições para a formação de professores de Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), UFMS, 2011.
- PASSOS, C.B et al. Desenvolvimento Profissional do Professor que Ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, Lisboa: APM, 2006.
- PEREIRA, P. S. *A Concepção de prática na visão de licenciados de Matemática*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2005.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GEDHIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIRES, M. A. L. M. *Um estudo sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na Bahia*. Tese (Doutorado em Educação). UFRN, 2012.
- PONTE, J.P. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. Publicado In *Actas do ProfMat 98*, Lisboa: APM, 1998, p. 27-44.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VALVERDE, L. P. *A Experiência do Estágio Supervisionado para alunas de um curso Normal: Algumas contribuições para a Formação de Educadores*. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). UFBA. Salvador, 2005.