



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE FÍSICA E MATEMÁTICA  
CAMPUS CUITÉ  
CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

ADALBERTO DA COSTA SILVA

**CONCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO CURSO DE FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

ADALBERTO DA COSTA SILVA

**CONCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO CURSO DE FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Física do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Física.

Orientador: Prof. Dr.:Joseclécio Dutra Dantas

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE  
Responsabilidade Rosana Amâncio Pereira – CRB 15 – 791

S586c

Silva, Adalberto da Costa.

Concepções dos egressos do curso de física sobre o estágio supervisionado na formação docente. / Adalberto da Costa Silva. – Cuité: CES, 2018.

68 fl.

Monografia (Curso de Licenciatura em Física) – Centro de Educação e Saúde / UFCG, 2018.

Orientador: Dr. Joseclécio Dutra Dantas.

1. Estágio supervisionado. 2. Educação. 3. Docência. I. Título.

Biblioteca do CES - UFCG

CDU 378.24

**CONCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO CURSO DE FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Física do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Física.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Joseclécio Dutra Dantas  
(Orientador – UFCG/CES)

---

Prof. Dr. Fábio Ferreira de Medeiros  
(Membro Titular - UFCG/CES)

---

Prof. Dr. Jair Stefanini Pereira de Ataíde  
(Membro Titular - UFCG/CES)

---

Prof. Dr. Nilton Ferreira Frazão  
(Membro Suplente - UFCG/CES)

A Deus e a minha família, que sempre me  
incentivaram durante minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que me conduziu até essa conquista e por sua presença em minha vida. Tive fé e perseverança para vencer as dificuldades, me livrando de todos os males e abençoando enormemente minha vida e minha família.

Aos meus pais Antônio Pereira e Sebastiana Alves, que sempre me incentivaram e ajudaram nessa caminhada, sem eles não teria conseguido alcançar essa conquista. As minhas irmãs Adailma Costa e Adeilza Costa, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando. A estes os meus mais sinceros agradecimentos.

A meu orientador, Prof. Dr. Joseclécio Dutra Dantas, pelo incentivo, atenção, paciência, confiança, e principalmente pelos ensinamentos que levarei por toda a minha vida social e acadêmica.

Aos amigos que me ajudaram neste percurso, incentivando, colaborando, participando, a estes com muito carinho agradeço, são eles: Paulo Lira, Suely Araújo, Gabriel Martins, Marcos Paulo, Anciélis Rogério, entre outros.

Aos excelentes professores do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cuité, que contribuíram para minha formação acadêmica. Agradeço também a todos os amigos e colegas do curso que fizeram parte desta caminhada.

Agradeço à banca examinadora, que de imediato aceitaram o convite para fazer parte da finalização e concretização deste sonho. E a todos que de forma direta ou indireta participaram de minha trajetória acadêmica. Agradeço a todos!

“É sábio aquele que sabe usar o conhecimento para integrar-se à própria realidade”.

(Antônio Joaquim Severino)

## RESUMO

O estágio supervisionado, em décadas recentes, esteve presente no contexto da história da educação brasileira na formação inicial de professores. Inicialmente, o estágio supervisionado era denominado como prática de ensino e, com o passar do tempo, à medida que as principais legislações foram mudando, também foi sendo modificado o entendimento sobre o estágio docente. De acordo com a Lei de Diretrizes da Educação Nacional, 11.788/08, o Estágio Supervisionado na área de Ensino faz parte do projeto pedagógico do curso, sendo obrigatório nos cursos de licenciatura. Dessa forma, o estágio supervisionado oportuniza o graduando a vivenciar os contextos da realidade de ensino, o que é significativo para a formação docente do futuro profissional da educação. Há, no entanto, diferentes concepções sobre o estágio supervisionado, que representam como pensam os professores formadores, os estudantes e as próprias instituições formadoras através de seus cursos de licenciatura. Neste trabalho buscamos evidenciar e analisar as concepções sobre o estágio supervisionado entre os egressos do curso de licenciatura em Física da UFCG Campus Cuité. O estudo foi de natureza qualitativa, analisado através da aplicação de um questionário aberto, onde os egressos puderam expor suas concepções a respeito do estágio supervisionado em sua formação como educador. Os resultados apresentaram que os egressos tem consciência da importância da vivência do estágio. No entanto, verificaram-se concepções, em alguns momentos, muito diferentes, que são desde o reconhecimento da experiência do estágio como uma atividade de aproximação à realidade, em um contexto no qual teoria e prática são inseparáveis e independentes, ao pensamento dicotômico entre teoria e prática, em que o estágio é considerado a parte tão somente prática do curso. Vimos que, de maneira geral, o estágio supervisionado proporcionou experiências enriquecedoras para os egressos. Assim, podemos concluir que o estágio é significativo no processo de formação docente, pois propicia a inserção do graduando no campo de atuação futura. Além disso, vivencia diversas situações reais, articulando e aperfeiçoando suas habilidades e competências. Há, no entanto, de se analisar cuidadosamente as concepções que estão sendo construídas no curso de licenciatura em Física sobre tal experiência.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; Educação; Docência.



## ABSTRACT

The supervised internship, in recent decades, was present in the context of the history of Brazilian education in the initial formation of teachers. Initially, the supervised internship was termed as teaching practice and, over time, as the main legislations were changed, the understanding of the teaching internship was also modified. According to the National Education Guidelines Law, 11.788 / 08, the supervised internship in the area of education is part of the pedagogical project of the course, being compulsory in the undergraduate courses. Thus, the supervised internship allows the graduating student to experience the contexts of teaching reality, which is significant for teacher training in the future professional education. There are, however, different conceptions about the supervised stage, which represent how teachers trainers, students and the training institutions themselves think through their undergraduate courses. In this work we seek to evidence and analyze the conceptions about the supervised internship among the graduates of the UFCG Campus Cuité degree in Physics. The study was qualitative, analyzed through the application of an open questionnaire, where the graduates were able to present their conceptions about the supervised internship in their training as an educator. The results showed that the graduates are aware of the importance of the experience of the stage. However, there have been very different conceptions at times, ranging from the recognition of the experience of the stage as an activity of approximation to reality, in a context in which theory and practice are inseparable and independent, to the dichotomous thinking between theory and practice, in which the stage is considered the only practical part of the course. We have seen that, in general, the supervised internship has provided enriching experiences for graduates. Thus, we can conclude that the internship is significant in the teacher training process, as it favors the insertion of the graduate in the field of future action. In addition, he experiences several real situations, articulating and improving his skills and competences. There is, however, to carefully examine the conceptions that are being constructed in the licentiate course in physics about such an experience.

**Keywords:** Supervised stage; Education; Teaching.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. UM BREVE APANHADO HISTÓRICO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>13</b>
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE: MOVIMENTOS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS NORMAIS.....	13
2.2 CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL.....	15
2.3 A PRÁTICA DE ENSINO E O SURGIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ..	17
2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: MOMENTO DE REFLEXÃO PARA O MAGISTÉRIO .....	19
<b>3. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	<b>25</b>
3.1 A PRÁTICA COMO OBJETO DE REFLEXÃO .....	25
3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ESTÁGIO PROFISSIONAL.....	26
3.3 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA .....	28
3.4 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE ..	29
3.5 ESTÁGIO COMO APROXIMAÇÃO AO CAMPO DE TRABALHO .....	30
3.6 IDENTIDADE FRAGMENTÁRIA .....	31
3.6.1 UMA PROPOSTA .....	32
<b>4. CONCEPÇÕES DOS EGRESSOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....</b>	<b>33</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>64</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>67</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A vivência da experiência do Estágio Supervisionado é importante para a formação docente inicial, pois propõe uma aproximação e reflexão sobre as especificidades da prática de ensino para aqueles alunos que ainda não tiveram a oportunidade de exercer a sua formação no futuro campo de trabalho. Diante disso, é neste momento que o graduando faz despertar-se para o verdadeiro propósito da palavra professor, visto que é através das situações da realidade, dificuldades encontradas e desafios que a formação do futuro professor vai se construindo e, conseqüentemente, ocasionam os objetivos almejados.

Sendo assim, existem alguns questionamentos e/ou interpretações que foram evidenciadas com o decorrer das mudanças do estágio ao longo do tempo, daí surge a necessidade de se analisar o sistema de formação de professores a partir dessas questões que envolvem atividades pertinentes aos estágios, por exemplo, quando se estabelece uma relação entre os conhecimentos adquiridos na teoria e na prática docente. Em decorrência, surgem ainda outras indagações, tais como: O estágio é somente o momento da prática? O estágio ajudou a definir sua carreira como docente? Foi possível desenvolver instrumentalização de técnicas ou habilidades? Entre outras questões que servem de análise para a formação docente através do estágio. Para isso, tais concepções fazem repensar sobre os fatores que oportunizam ou dificultam o desenvolvimento de competências em situações de estágio, as mudanças provocadas por meio da experiência e, conseqüentemente, as contribuições efetivas por meio dessa oportunidade na construção dos saberes no decorrer do processo formativo e, assim, formar sujeitos ativos, críticos e atuantes em sala de aula.

No decorrer do curso de licenciatura, geralmente, os graduandos se encontram com certas disciplinas das áreas específicas e pedagógicas, sendo o enfoque principal a teoria, e só especificamente na parte final do curso os graduandos vão cursar a disciplina de Estágio Supervisionado, que pode ser entendido como a “oportunidade de pôr em prática a teoria que foi construída no decorrer do curso” (Santos, 2015). No entanto, é com a prática que os acadêmicos poderão ter a oportunidade de conhecer seu campo de atuação futura. Isso só é possível colocando-se em contato com o fenômeno e vivenciando o ambiente de ensino. Assim, os estágios supervisionados devem possuir uma relevância significativa nos currículos de licenciatura, por proporcionar vivências específicas da docência. Essas experiências não devem referenciar apenas para a adequação dos currículos, mas devendo-se assumir uma função protagonista em relação à formação inicial. É importante fazer uma análise sobre o estágio como uma oportunidade de contribuição para uma formação que privilegie uma

reflexão-crítica de conexão entre a teoria e construção de saberes para ensinar. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência vivenciada. “O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, pauta-se por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor” (Libâneo, 2008).

Instituições de ensino superior estão sob desafios de preparar melhor seus graduandos no processo de formação para as exigências que o mundo do trabalho proporciona; e dentro dos cursos profissionais, o estágio continua sendo um meio importante pelo qual essa expectativa é abordada. Dependendo da disciplina, o estágio aparece de várias formas: como experiência de campo, educação cooperativa, prática clínica afim.

Assim, Tardif (2008) afirma que, ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio. Os processos de formação são construídos a partir de experiências vividas pelos graduandos.

Assim, este estudo teve como objetivo fazer uma reflexão sobre as experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de licenciatura em Física da UFCG/CES Campus Cuité. Identificando ainda as concepções dos mesmos sobre as contribuições evidenciadas na prática pedagógica, de forma a sensibilizar o acadêmico em relação à necessidade contínua pela procura e/ou aperfeiçoamento dos conhecimentos com perspectivas de desenvolver a competência profissional em sua prática de ensino. Então, verifica-se que o tema estágio supervisionado é elementar na construção da formação docente, proporcionando mais saberes que possibilitem a prática docente, o envolvimento efetivo e reflexivo do conhecimento didático dos entrevistados.

Neste sentido, o trabalho inicia com um pouco da contextualização histórica do estágio supervisionado e seus respectivos aspectos legais. São discutidas algumas evidências da origem do estágio supervisionado, denominado na época dos anos 60 por prática de ensino, além das instituições pioneiras a contemplar o estágio e suas respectivas reflexões sobre as limitações relacionadas à observação e regência.

No segundo capítulo são apresentadas algumas concepções de estágio apontadas por alguns autores, que podem ajudar a refletir sobre o real sentido da experiência do estágio supervisionado e sobre as diversas direções que este pode tomar. É discutida a relação entre a teoria e prática, juntamente com a possibilidade de reflexão no estágio supervisionado. Além disso, tenta-se fazer uma breve distinção entre estágio docente e estágio profissional, relatando suas analogias, mas tentando esclarecer os diferentes objetivos formativos em diferentes cursos. Em seguida, é apresentada a importância do estágio supervisionado para a formação da identidade docente, alimentada pela aproximação com o ambiente de trabalho. Por fim, neste capítulo relatamos alguns pontos que podem possibilitar a fragmentação da formação docente inicial, ou seja, as dificuldades que podem ser evidenciadas durante o estágio supervisionado. Além disso, de acordo com alguns autores, foi possível relatar alguns pontos e propostas para melhorar a formação docente.

No capítulo 3, busca-se evidenciar as concepções dos egressos sobre a temática do estágio supervisionado e em seguida os resultados e discussões obtidos após as análises realizadas. Ao fim, estão apresentadas as conclusões finais deste trabalho.

## **2. UM BREVE APANHADO HISTÓRICO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Diante da evolução histórica dos processos de formação docente, deseja-se discutir a trajetória do estágio supervisionado presente nos cursos de formação de professores, que inicialmente era chamado de prática de ensino. Analisamos ainda os fatos relevantes vivenciados na conjuntura da sociedade e na educação brasileira, considerando as questões e mudanças expressivas que aconteceram ao longo dos anos que se referem à realidade social, as direções das políticas educacionais que envolveram a existência dos cursos de formação de professores. De acordo com Giesta (2005), a formação inicial e contínua do professor facilita na dinâmica de auto formação contínua e participativa no contexto educacional.

Portanto, buscou-se verificar a partir de contextos sociais um primeiro entendimento sobre o conceito de “prática”, observando os importantes processos relacionados às legislações e orientações pedagógicas que trataram da implantação da prática de ensino nos cursos de formação.

### **2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE: MOVIMENTOS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS NORMAIS**

Os movimentos educacionais no Brasil nos cursos de formação de professores foram de extrema importância, tendo início nas décadas de 1920 e 1930. Nesta época atingem seu ponto culminante com o manifesto dos pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932, quando foi proposta uma análise da educação nacional em todos os seus aspectos envolvidos, tendo como propósito uma nova política da educação. Todavia, a partir de 1937, com a vigência do Estado Novo<sup>1</sup>, desenvolveu-se uma nova política educacional. A referida política incorporava todos os níveis educacionais (Barreiro; Gebran, 2006).

Assim, Escolas Normais, as antigas escolas de formação de professores eram regidas por legislações estaduais, ou seja, cada estado organizava e definia sua própria estrutura curricular dos cursos de formação e, em particular a Prática de Ensino, mas nem todos os estados brasileiros eram contemplados com a disciplina prática no currículo.

---

<sup>1</sup> Também chamada de Terceira República Brasileira, foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946. Era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo. Faz parte da história do Brasil conhecido como Era Vargas (Rodrigues, 2006).

No entanto, em 2 de janeiro de 1946 passa a ser unificada legalmente pela Lei Orgânica do Ensino Normal, (Decreto – Lei n. 8.530/46), que estabelece um currículo único para todos os estados. Então, a referida lei tinha como finalidades: promover a formação docente necessária às escolas primárias; habilitar administradores destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

Com a Lei Orgânica, o Ensino Normal passa a ter cursos em dois níveis, o 1º e 2º ciclos. O primeiro ciclo estabelecido, denominado de Escolas Normais Regionais, era destinado à formação de regentes do ensino primário, sendo a duração de quatro anos. Mostrava uma estrutura curricular em que prevaleciam as disciplinas de cultura geral sobre as disciplinas voltadas para a formação de professores, tais como Didática e Prática de Ensino, na quarta série do curso. No entanto, no Curso de Formação Normal do segundo ciclo, com duração de três anos, na terceira série, a prática trabalhada era a disciplina de Prática de Ensino. Já na segunda série e terceira série constava no curso a disciplina de Metodologia do Ensino Primário. Nesse sentido, o Ensino Normal passa a compreender, ainda, os cursos que prepara professores primários já formados e cursos para administração escolar. (Pimenta, 2012).

Destacamos ainda que entre as décadas de 1920 e 1930, surgiram as primeiras universidades no Brasil, nos estados de Rio de Janeiro, Minas Gerais, Porto Alegre e São Paulo. Em 04 de abril de 1939, foi estabelecida referência à formação do professor em nível superior, pelo Decreto – Lei nº 1.190/39. Este explicitava a organização dos cursos superiores de Licenciatura. Esse decreto estabelece a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) e aponta, em seu artigo 1º, as suas finalidades: Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar os candidatos para o magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam o objeto de ensino.

Outro ponto importante é que a FNF tinha dupla função de formar bacharéis e licenciados para diversos campos de atuação. Assim, foi implementado o conceito de “padrão federal”; tiveram que passar por um processo de adaptação dos currículos básicos oferecidos pelas demais instituições do país. Em três anos formavam-se os bacharéis e adicionando mais um ano de curso de Didática, formavam-se os licenciados. Assim, teve início o modelo que ficou conhecido como “3+1”. O curso de Didática era constituído pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (Barreiro;

Gebran, 2006). O referido modelo se prolongou por algum tempo nos cursos de formação de professores.

Contudo, verificou-se que esse processo deixou marcas perceptíveis na formação atual, como a euforia e a precisa supremacia de cursos específicos em relação aos de licenciatura. Ainda por este modelo percebe-se que a forma de ensino era realizada apenas como transmissão de conteúdos, tinha uma clara distinção entre as disciplinas pedagógicas, de conteúdo e os conhecimentos práticos. Como consequência, existia uma fragmentação da formação do professor, o que torna a formação muito limitada, pois, além do conhecimento específico de cada disciplina (área), é necessário saber ensinar em diferentes contextos (Pimenta e Lima, 2011). Daí a importância da interação entre teoria e prática. Tais concepções são indispensáveis para a construção do futuro profissional da educação.

Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006), explanam que:

Esse processo reflete a concepção dicotômica que ainda orienta a formação de professores, ou seja, a separação entre conteúdo e método, marca que se faz presente até hoje em diferentes cursos de formação docente e que distancia a Prática de Ensino dessa formação. Sendo assim, as reformas privilegiaram a inclusão e o desdobramento das disciplinas com conhecimentos científicos e deixaram de lado a formação pedagógica, tão importante para a futura prática docente (Barreiro e Gebran, 2006).

Embora de natureza fragmentária, o modelo (3+1) foi importante, pois a partir deste proporcionaram-se diversas reformas na estrutura dos cursos de formação de professores, provocando um crescimento significativo das Escolas Normais (Barreiro e Gebran, 2006).

Assim, até o momento constatamos que a formação de professores era realizada de forma dicotômica no que diz respeito à relação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Tal modelo de formação perpetuou por algum tempo. Em sequência, houve mudanças expressas na lei do ensino, iniciando assim um pensamento crítico sobre a interação teoria-prática na formação do professor.

## **2.2 CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL**

A expectativa de permanência do ensino diferenciado e desigual nos estados teve sua duração interrompida, pois, no mesmo ano de 1946, a lei Orgânica do Ensino Normal foi corrigida legalmente (Pimenta, 2012). Assim, declarava que daria a liberdade aos estados e ao Distrito Federal de organizar seus próprios processos de ensino, obedecendo a diretrizes e



bases da educação nacional, introduzidas pela União. De acordo com Leite (1994), a proposta de um projeto de Reforma Geral da Educação Nacional foi lançada por Clemente Mariani, Ministro da Educação no governo de Eurico Gaspar Dutra. O projeto se concretizou após treze anos, numa série de tentativas, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4024 em 1961. Porém, as proposições da Lei não apontaram o avanço esperado nos setores da educação, pois a Lei de Diretrizes e Bases foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos no seu aspecto formal, de acordo com o que o momento reivindicava, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse se inserir no sistema geral do país. Devido às fortes formas de atuação política houve o impedimento no sentido de criar o sistema que era necessário para a educação (Leite, 1994). Ou seja, não houve alteração na formação do professor, como se tinha previsto, na definição da Lei Orgânica.

No que se refere à formação de professores, é importante destacar que, entre 1950 e 1960, aconteceu um grande movimento de questionamentos dos cursos de formação, em razão do crescimento significativo das escolas, principalmente no ensino Normal. Uma dessas questões envolveu a prática de ensino, de maneira a considerar que prevalecia um afastamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, ainda era perceptível uma visão dicotômica nesse processo educacional. A então proposta de prática presente na formação docente estava diretamente associada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse uma reflexão sobre a formação. Por sua vez, a formação prática seria apenas exercitar e reproduzir modelos.

Sobre esta questão, de acordo com os estudos de Pimenta (1997), o INEP e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1961) ressaltaram a importância dos cursos de aperfeiçoamento para os professores primários, sugere-se que as aulas comecem de problemas reais; que haja demonstrações práticas; que as matérias relativas ao ensino se façam análise de assuntos dos programas do primário tanto na parte de conteúdos quanto no que se refere aos recursos de ensino; também que os cursos de Psicologia tratem dos problemas que se apresentam aos professores nas salas de aula, obtidos por informações básicas e que haja maior oportunidade de observação de aulas de bons professores por parte dos professores formadores. Pelo que observamos a Escola Normal tinha suas limitações no processo de formação do professor, evidenciando um distanciamento da vivência da “prática” nas escolas.

Isso explicita claramente a necessidade de reflexão sobre a prática de ensino na formação do professor. Na sequência, iremos verificar acontecimentos que ocorreram com as mudanças dos currículos sobre a disciplina de prática dos cursos de formação docente.

### **2.3 A PRÁTICA DE ENSINO E O SURGIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Como sabemos, no decorrer do tempo, os cursos de formação de professores foram sofrendo mudanças expressivas nos currículos. Tais modificações foram evidenciadas sobre a questão das disciplinas chamadas “teóricas” e “práticas” dos determinados cursos. Para tal, os primeiros conceitos de prática presentes na formação foram sendo colocados nas diferentes legislações estaduais dos cursos de formação de professor para séries iniciais. A grande maioria das disciplinas apenas tinha uma aproximação necessária para a referida prática de ensino. A prática docente poderia ser reconhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes (Pimenta, 2006). Ou seja, no currículo da maioria dos cursos, as disciplinas chamadas práticas não permeavam uma formação voltada ao desenvolvimento do formando sobre a prática de ensino em sala de aula. Destacando ainda que em algumas legislações estaduais as disciplinas “teoricamente” práticas não eram obrigatórias no processo formativo.

Assim, havia um distanciamento perceptível, na formação, entre os conhecimentos ditos teóricos e aqueles ditos práticos. A realidade da formação docente era ligada à formação pela imitação e reprodução de modelos existentes, sem a garantia de um aperfeiçoamento crítico dos métodos de ensino.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961, elaborada pelo Conselho Federal de Educação, estabelece o Parecer nº 292/62, onde demonstra que os currículos dos cursos de cada licenciatura devem incluir no exercício do magistério as disciplinas pedagógicas de caráter obrigatório, a Psicologia da Educação, Adolescência e a Aprendizagem, Didática e Elementos de Administração Escolar, além da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. A formação deve incluir a parte dos conteúdos fixada na matriz curricular de cada curso, estudos que fizessem a interação com o aluno e método, pois são aspectos imediatos que objetivam a situação docente. A partir daí o Estágio Supervisionado, de fato, torna-se componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores.

Na perspectiva da formação docente na década de 70, as reformas no cenário educacional foram concentradas na Lei Federal nº 5.540/68, da Reforma Universitária, e na Lei nº 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau.

No que se refere à formação para o magistério, o artigo 30 da Lei nº 5.692/71 anuncia a regra geral:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;  
 b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere à letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo há um ano letivos.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos superiores. (BRASIL, 1971).

Essas proposições indicavam a extinção das Escolas Normais Ginásiais, restringindo a formação de professores para séries iniciais no nível de 2º grau, agora denominada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), fazendo referência às habilitações profissionalizantes implantadas em todo território. Assim, a formação de professores para as séries iniciais em nível de 2º grau ganhou uma natureza terminal, ou seja, ao final do curso, que tinha duração de três anos, o aluno estaria habilitado e/ou capacitado para exercer o magistério. A estrutura do currículo desse curso tinha dois momentos: A educação geral nos dois primeiros anos com a formação integral do futuro professor; a formação especial, no 3º ano, composta das disciplinas de Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino, desenvolvida sob a forma de Estágio Supervisionado. A Partir do Parecer CFE 349/72, a Prática de Ensino, incluída na disciplina de Didática, deveria ser realizada nas escolas da rede oficial ou da rede particular, sob a forma de Estágio Supervisionado. Assim, a HEM, propõe que:

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas de observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz (BRASIL, 1972).

Pelo que se observa, ao menos no texto da legislação, há uma orientação no sentido da superação da relação dicotômica entre as disciplinas de Didática e Prática de Ensino,

valorizando, inclusive, a concordância de ambas. Assim, o referido parecer ressalta a importância da vivência de tal associação a partir da realidade de ensino, fazendo interpretações em relação às técnicas dentro da análise do contexto vivenciado.

Outro aspecto que podemos relacionar a partir dessa relação e/ou contato com o ambiente de trabalho é o desenvolvimento e aprimoramento de técnicas instrumentalizadas. Tais concepções são abordadas por Pimenta e Lima (2004):

Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas. Sendo assim, estas questões são importantes para a compreensão da formação docente (Pimenta e Lima, 2004).

Sendo assim, estas questões são importantes para a compreensão da formação docente. Tais momentos vivenciados propiciam compreender o ambiente escolar como espaço de formação individual e conjunta. Cada atividade vivenciada pode ocasionar uma postura reflexiva da prática educativa e abordagens de novas ações na realidade em que tal prática está inserida.

## **2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: MOMENTO DE REFLEXÃO PARA O MAGISTÉRIO**

Os questionamentos e reflexões sobre a formação do professor iniciaram-se na década de 80, tendo como objetivo fazer a reformulação no Ensino Normal e nos cursos de licenciaturas (Barreiro; Gebran, 2006). Foi criado o Comitê Nacional Pró- Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). De acordo com as autoras, o Comitê Nacional passa a atuar de forma articulada com os comitês regionais que foram sendo criados. Com os diversos encontros no decorrer do tempo obtiveram novas proposições relacionadas à formação do professor. Mas em 1983, no Encontro Nacional, as proposições passaram realmente a se constituir na CONARCFE. No Documento Final do encontro, duas questões foram abordadas: a formação do professor como educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, e a docência, como base da identidade profissional do educador.

Em sequência, no ano de 1990, a CONARCFE passa a se transformar na Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE), que passou a estabelecer objetivos e princípios nos cursos de formação dos professores. Visando as mudanças para a formação do professor, o Ministério da Educação, por meio da Coordenadoria do Ensino

Regular de 2º grau (COES), apresentou a proposta do Centro Específico de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o objetivo era a formação e preparação do professor para exercer o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do 1º grau. A estrutura curricular dos CEFAMs obedecia à mesma da HEM, ou seja, era composta da seguinte forma: Parte Comum, voltada para a formação geral, e Parte Diversificada, voltada para a formação especial, ainda acrescida das atividades de enriquecimento curricular. Então, essas atividades tinham como objetivo possibilitar a recuperação contínua e/ou o reforço da aprendizagem dos alunos; além de orientação de estudos para melhorar seu desempenho nas disciplinas do curso. A partir desses e outros movimentos, as autoras, Barreiro e Gebran (2006) denotam que:

De forma geral, o que se verifica é um processo que tenta conciliar a aplicação dos princípios suscitados nas discussões e reflexões com os limites impostos pela legislação ainda vigente (CFE n. 252/69) e as iniciativas de reformulação dos cursos, na tentativa de amenizar os efeitos da concepção tecnicista de educação produzidos por ela (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Entretanto, novos caminhos e proposições no cenário da formação de professores foram mais notórios a partir de 1990, especialmente desde a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB). A nova lei introduziu novos quesitos na educação, diferentes dos que estavam inseridos até então, mas algumas concepções ainda foram mantidas. Muitas das ideias inseridas na LDB não estão relacionadas às aspirações encontradas no meio científico e acadêmico. Como ressaltam Barreiro e Gebran, (2006) “é importante destacar que muitas proposições se encontram distanciadas dos anseios dos movimentos organizados e das entidades científicas e acadêmicas, em especial no tocante à formação dos educadores”. Especialmente nos artigos 61 e 65 do capítulo 6, que se refere aos esclarecimentos sobre os profissionais da educação.

São motivos para questionamentos no processo de formação de professores, quando vêm à tona questões em relação à prática de ensino e a distinção entre a teoria e prática. Como podemos perceber nos artigos citados na sequência.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;  
II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

A partir daí, surgiu adequação de uma postura reflexiva do exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e na construção de novos saberes diante da atividade docente. Nesse contexto, a formação inicial ocupa lugar ímpar para uma docência de qualidade, pautada numa perspectiva investigativa, tendo a pesquisa como princípio científico e educativo. Assim, investigar a realidade presume uma prática orientada também pela formação em pesquisa, pois ela “exerce um papel extraordinário na articulação entre o conhecimento adquirido ou construído e a prática docente” (Maciel, 2004).

Em consequência, no ano de 2001, houve a homologação do parecer CNE/CP 9/2001, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior. Com o referido parecer veio uma visão mais articulada sobre a teoria e a prática, ou seja, a prática na matriz curricular não poderia ficar reduzida a um determinado espaço isolado e desarticulado do restante do curso. Deve-se ocorrer ainda em todo o curso, desde seu princípio e, conseqüentemente, incluída em todas as disciplinas. A ideia da prática como componente curricular é relatada no parecer:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas (BRASIL, 2001).

No entanto, a proposta inicial do Parecer 9/2001 foi modificada e substituída pelo Parecer 27/2001, estabelecendo os seguintes termos:

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes (BRASIL, 2001).

Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado, avaliado conjuntamente pela entidade de formação inicial e as escolas dos campos de estágio, com objetivos e tarefas claras para que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino.

Posteriormente, foi homologado o Parecer CNE/CP 28/2001, que designa o estágio curricular supervisionado como componente da matriz curricular. No ano seguinte, em 18 de fevereiro, foi aprovada resolução 01/2002, decorrentes dos pareceres 09/2001 e 27/2001, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura e de graduação plena. Vejamos o artigo 12 e os parágrafos 1º, 2º e 3º do referido Parecer:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Nesse processo, o papel das disciplinas teóricas (pedagógicas) é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamentos, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (Pimenta e Lima, 2011).

No ano de 2002, mais precisamente em 19 de fevereiro, foi aprovada a Resolução CNP/CP 02/2002, com base no Parecer CNE/CP 28/2001 que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura. A referida resolução afirma que:

Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

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

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

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais;

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2. A duração da carga horária prevista no art. 1º desta Resolução, obedecidos aos 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (BRASIL, 2002).

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 87):

Há um “equivoco e retrocesso” ao estabelecer a distribuição das “2800 horas dos cursos de formação em horas de prática, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-culturais”. Essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar (Pimenta e Lima, 2004, p. 87).

Essas exigências, segundo as autoras, prejudicam uma possível flexibilização dos projetos, dificultando à instituição formadora, a reestruturação dos cursos e a autonomia para inovação. Outro aspecto apontado pelas autoras refere-se ao fato de que “o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares”. As resoluções demonstram uma prática apenas de treinamento de sujeitos, de caráter neutro e sem a capacidade crítica da prática docente. O papel do estágio supervisionado possibilita ao aluno momentos de análise, reflexão e interpretação da realidade do seu ambiente de estágio, vivenciando as ações, intervenções e experiências do dia a dia da sala de aula e, conseqüentemente, ir construindo a sua própria prática docente.

No ano de 2008, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.788, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro do ano citado, revogando a Lei nº 6.494/77. A mesma define novos regulamentos e concepções para estágios na formação profissional, assim essa lei explicita:

Art.1. O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Zabalza, 2014).

Compreendido como ato educativo, o estágio supervisionado exige que a escola e a parte concedente trabalhem de forma integrada com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação e aos resultados das atividades por eles desenvolvidas. Essa Lei estabelece que o estágio seja um componente do projeto pedagógico do curso e pode ocorrer na forma de obrigatório ou de não obrigatório. Deve ser supervisionado por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. Segundo o que dispõe, cabe à instituição de ensino celebrar termo de compromisso com o educando e a parte concedente; indicar o professor orientador,



responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades; bem como exigir a apresentação de relatório das atividades realizadas, num prazo não superior a 6 meses (Andrade e Resende, 2012). Assim, a referida lei introduz uma série de inovações nas normas que regem essa modalidade de capacitação prática de estudantes.

Portanto, essas regulamentações no decorrer das décadas definiram novas concepções, organização e estruturação dos cursos de formação de professores, onde se tem observado reformulações significativas para os projetos pedagógicos dos cursos, principalmente, os de licenciatura.

Então, pensando em nossa atualidade, questões que envolvem as concepções de estágios como campo de aprendizagem e conhecimento, tais como: dicotomia entre teoria e prática, os modelos de estágio, a identidade docente, são alguns questionamentos que vão nos conduzir na perspectiva da pesquisa, que serão discutidas mais detalhadamente na sequência do trabalho.

### **3. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE**

O processo de formação do professor deve configurar o oferecimento de possibilidades para um desenvolvimento pessoal e profissional, em termos de aprendizagem de saberes contínuos, que proporcionem respostas às necessidades reais colocadas pela ação educativa, e não apenas uma proposta externa de modificar procedimentos e atitudes pedagógicas (Giesta, 2005).

Nesse sentido, é a partir do contexto de vivência do estágio supervisionado que se propõe a reflexão sobre a formação docente. Portanto, ao evidenciar tal reflexão sobre a prática do graduando ao longo do caminho formativo, é necessário mencionar alguns aspectos referentes aos saberes fundamentais para a formação de professores, envolvendo os conhecimentos, habilidades e competências dos docentes.

Assim, na sequência faremos uma abordagem de algumas concepções sobre o processo de formação do professor, evidenciando a oportunidade de reflexão e análise sobre as práticas pedagógicas vivenciadas ao longo do estágio.

#### **3.1 A PRÁTICA COMO OBJETO DE REFLEXÃO**

A atividade prática do educador torna-se objeto de reflexão, quando considerarmos que a mesma deve se constituir enquanto uma prática social que deve ultrapassar as paredes da sala de aula e considerar o ensino uma atividade que busque resultados para a vida cotidiana dos alunos. Entretanto, o ensino não deve estar dependente apenas da ideia de transmissão e assimilação dos saberes, proporcionando um elo dos conhecimentos com a prática de vida através de conteúdos, conforme indicado por Libâneo (1990).

Considerando a relevância atribuída à prática educativa, a mesma se atribui também na prática de ensino, ou seja, é necessário inserir a prática da reflexão-ação nas diferentes situações evidenciadas no decorrer do desenvolvimento da formação inicial e contínua dos docentes. Neste sentido, deve estar para além da simples busca de resultados ou influências sobre o trabalho pedagógico, mas sim em estímulos para a obtenção de alternativas didáticas que contribuem para o processo de autoaprendizagem. Caso contrário seria observado como algo fora do exercício da prática de formação docente. Esta, por sua vez, deve desempenhar a própria prática social, tendo como referência o ponto de partida e chegada à prática da vida cotidiana (FREITAS, 1995). Pois a sequência de um exercício de trabalho, de certa forma, desenvolve seu desempenho, sua postura e remete a reflexão de sua própria identidade,

proporcionando uma aprendizagem constante na aquisição de conhecimentos necessários para sua prática educativa.

Nesta perspectiva de vivência da prática educativa, os cursos de formação superior oportunizam, ou pelo menos devem oportunizar, a seus alunos esta ação vivenciada, reflexiva e crítica através de componentes curriculares que funcionem como uma base articuladora da identificação profissional. Entre tais componentes dos cursos nas instituições superiores, temos a disciplina de Estágio Supervisionado que possibilita aos graduandos atuações significativas, como a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos, além de possibilitar uma experiência direta no futuro campo de atuação.

De acordo com Tardiff e Raymond (2000), é necessário se pensar na prática educativa a partir dos saberes necessários para a atividade do educador. Assim, eles reconhecem que:

...os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (Tardiff e Raymond, 2000, p. 213).

O Estágio Supervisionado é uma disciplina que integra o aluno ao ambiente de atuação, promovendo a ligação entre a teoria e a prática. Então, essa função de dispor os estudantes nos ambientes escolares e acadêmicos, associando os conteúdos específicos e didáticos, desempenha um papel importante para a formação de professores. Assim, a reflexão da prática na formação docente é de fato relevante e significativo quando amplia a capacidade de aprender a buscar, investigar, incitar a curiosidade e discutir. Neste sentido, estes fatores são considerados como princípios fundamentais no desenvolvimento do processo formativo do graduando.

### **3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ESTÁGIO PROFISSIONAL**

A temática do estágio vem sendo discutida pelos educadores a um longo tempo. Tais questionamentos se evidenciam na dificuldade em definir estágio. Segundo Zabalza (2014), provavelmente, tal complexidade exista devido às muitas variações de modelos concretizados conforme a época histórica, os países e as profissões. O que existe em comum a todos os modelos, através do estágio, é que se pretende constituir uma alternância ou complementação

dos estudos acadêmicos com a formação nos centros de trabalho.

Uma perspectiva conjunta sobre o estágio nos permite uma análise mais detalhada dessa atividade. Nesse sentido, podemos identificar modelos de estágio muito diversos entre si: de acordo com a função que cumprem, pela sua posição de carreira, por sua organização, pela forma que definem o status do “estudante em práticas” (estagiário) e a natureza do trabalho a ser realizado, entre outros aspectos (Zabalza, 2014). O referido autor considera que existem quatro tipos de estágios: o estágio orientado para formação prática dos aprendizes (coordenador orienta a conduta do estagiário e o guia no processo); o estágio orientado para consecução de objetivos acadêmicos por meio das práticas (a experiência prática é subsidiária das aprendizagens adquiridas na universidade, aplicar em contextos reais aquilo que se aprendeu teoricamente nas disciplinas); o estágio orientado ao desenvolvimento pessoal e a construção da identidade profissional (reflexão sobre a experiência pessoal e a auto avaliação no contexto real); e o estágio orientado para integração de conhecimentos teóricos e práticos (o objetivo principal é integrar o estudante em um ambiente de trabalho por meio do domínio de requisitos profissionais, tais como: habilidades, conhecimentos e valores).

Uma outra forma de classificação consiste em diagnosticar o que se denomina Estágio Profissional de Estágio Supervisionado. Embora ambas proporcionem aos estagiários uma vivência da realidade que irão encontrar no futuro próximo, têm características formativas que diferem.

Portanto, (Pimenta e Lima, 2011) ressaltam que os estágios supervisionados têm por finalidade integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional da educação, de modo a considerar o campo de atuação como objetivo de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. Ou seja, a partir de situações reais, o graduando vai enriquecendo sua experiência formativa por meio de situações próprias da profissão, evidenciando as dificuldades encontradas e buscando alternativas para solucioná-las no decorrer das aulas.

O Estágio Profissional, por sua vez, tem o objetivo de inserir os alunos no campo de trabalho, configurando uma oportunidade ao mesmo, dependendo de sua atuação especializada nas rotinas de treinamentos de determinado segmento de mercado de trabalho. Por exemplos, temos a residência médica, ou o estágio na empresa do escritório de advocacia. Desta forma, os estudantes, a partir do estágio, têm a possibilidade de serem efetivados nos centros profissionais.

Tais concepções sobre os tipos de estágios são importantes para ampliar nossos conhecimentos, além de fazer uma análise sobre os processos práticos das profissões. Sendo

assim, através do Estágio Supervisionado ocorre a inserção do graduando no campo de atuação, que possibilita experiências enriquecedoras na construção e aprimoramento das práticas necessárias para a formação docente. Para tanto, observa-se que o Estágio Supervisionado consiste em um conjunto de funções mais amplas e vinculadas ao processo de aprendizagem dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo das disciplinas da grade curricular, a fim de contribuir para o amadurecimento como futuro profissional da educação.

### **3.3 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

A aprendizagem docente passa por um processo de escolarização cuja função é fornecer aos futuros profissionais da educação conhecimentos teóricos e técnicos que lhes darão uma preparação para seu trabalho, assim como outras ocupações e/ou atividades. Segundo Tardif (2000), geralmente essa formação “teórica” é complementada com a formação “prática”, ou seja, aquela que tem experiência direta com o trabalho e/ou contato com a sala de aula. Nessa perspectiva, temos que os cursos de formação de professores tentam assegurar em seus currículos construções socioculturais que interessem ao processo de formação, estabelecendo parâmetros, diretrizes, enfim, implementando práticas para colaborar com a formação. Esses atos curriculares nos cursos de formação de professores se refletem na composição de disciplinas que visam dar essa assistência, como é o caso do estágio supervisionado.

Assim, a oportunidade de vivência do estágio supervisionado é fundamental para a formação do aluno, sabendo-se que cada vez mais o mercado de trabalho requer profissionais habilitados e preparados para desenvolver seu papel como docente. O estágio é um componente curricular obrigatório, como as demais disciplinas do currículo, proposto nos cursos de formação de professores, onde deve acontecer, de maneira significativa, a conexão da teoria com a prática e, conseqüentemente, permite uma visão mais ampla dos graduandos sobre os conhecimentos da aprendizagem docente.

Diante disso, a articulação entre teoria e prática no decorrer do estágio possibilita aos estudantes em formação aplicar seus conhecimentos e habilidades em contextos práticos, desenvolvendo uma boa base para a identificação profissional.

Assim, Pimenta e Lima (2004) afirmam:

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professor a partir do contato com as realidades de sua profissão (Pimenta e Lima, 2004).

A articulação entre teoria e prática é um processo que define a qualidade no início e no decorrer da formação do professor, como sujeito pensante na construção quanto profissional docente, pois permite ao mesmo uma permanente reflexão dos fenômenos vivenciados. Colocando-se, assim, no campo prático que prevê integrar o caminho formativo do acadêmico desenvolvendo e aprimorando habilidades e competências que são essenciais para sua formação inicial e continuada. Portanto, o estágio se compõe como meio formador e difusor de conhecimentos teórico-práticos.

### **3.4 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

A prática de ensino possibilitada pelo estágio é essencial para o futuro profissional dos graduandos. Isso propicia aproximações e/ou contatos com o ambiente de atuação do professor, entre elas, e principalmente, a sala de aula. A identidade docente sempre foi objeto de estudo, pois a todo o momento houve esse interesse em saber a forma como acontece. Isso fica mais evidente no decorrer do processo formativo, ao considerarmos que durante os cursos de formação os alunos passam por diversas experiências que os levam a uma busca constante da identidade profissional. Algo que, de certa forma se torna mais difícil, pois cada coisa nova vivenciada parece evidenciar uma diferente identificação.

A construção da identidade profissional pode ser influenciada pela situação na qual se está inserido o indivíduo formando ou profissional atuante. No entanto, cada docente tem sua maneira particular de afirmar sua possível identidade, que acontece no decorrer da prática profissional e nas escolhas de formação profissional e pessoal. Neste sentido, verifica-se que a identidade do professor não é algo simples ou de momento, mas é construída no decorrer das atividades realizadas em sua trajetória de vida no ambiente profissional. Entretanto, é durante a formação inicial que alguns requisitos são consolidados e as orientações e/ou diretrizes presentes nos cursos são fundamentais na formação da identidade docente.

Neste sentido, Pimenta (2006), aborda sobre a construção da identidade:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas às luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2006).

Assim, destaca-se que o estágio curricular pode se constituir um lócus de reflexão e formação da identidade ao proporcionar conflitos no decorrer das atividades vivenciadas pelos alunos, de tal forma, as experiências de vida dentro e fora das academias também são importantes para a formação, ou seja, a identidade de professor é consequência de um processo contínuo, desenvolvido no sentido de haver uma reflexão-crítica na construção da aprendizagem.

### **3.5 ESTÁGIO COMO APROXIMAÇÃO AO CAMPO DE TRABALHO**

A prática de ser professor também é um exercício profissional como qualquer outra profissão desenvolvida no Brasil. É nessa perspectiva que os cursos de licenciatura em geral atribuem ao estágio curricular a possibilidade de aquisição da prática profissional, especialmente a prática de dar aulas. A esse componente curricular, conforme dados de Piconez (1991), atribui-se o preparo do licenciado para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de 1º e 2º graus, incluindo este aluno em formação juntamente ao campo futuro de trabalho. Conforme sabemos, o estágio refere-se a um componente curricular obrigatório, como as demais disciplinas do currículo, onde se costuma vincular à parte prática dos cursos de formação, acontecendo na maioria das vezes nos períodos finais dos cursos.

Nesta perspectiva, a partir da década de 90, ocorre um número significativo de alterações no campo da formação de professores. De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação Superior, recoloca o estágio na pauta de discussões, tendo em vista o aumento do número de horas para a sua realização. “Se considerarmos como objetivo principal do estágio levar o aluno a vivenciar a realidade educacional que atuará, ele se afasta da concepção corrente — classificado como a

parte prática do curso — na medida em que pressupõe uma investigação crítica dessa realidade” (Barreiro; Gebran, 2006).

Partindo desta compreensão, Pimenta e Lima (2004), afirmam que:

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

O estágio supervisionado possibilita o início de uma aproximação da prática docente do aluno-professor no seu futuro ambiente de trabalho, portanto, suas atividades, formas de organização e as experiências desenvolvidas nele são essenciais, uma vez que proporcionem, principalmente, reflexões de forma crítica sobre a profissão docente e, conseqüentemente, a construção da identidade profissional.

### **3.6 IDENTIDADE FRAGMENTÁRIA**

No entanto, no que podemos perceber, o estágio supervisionado ainda se constitui numa perspectiva fragmentária e dicotômica de formação. Parte significativa dos graduandos somente tem a oportunidade de estar em contato com a futura área de trabalho exclusivamente nos períodos finais do curso, reforçando a hipótese de que o graduando já está com a maioria da parte teórica completa para desenvolver a atividade prática no ambiente escolar, momento em que serão impulsionados e promovidos novos saberes por meio das experiências, visando um aprendizado de competências e atividades para a vida cidadã e para o trabalho.

De modo geral, os estágios têm se configurado de forma burocrática, acabam por desenvolver atividades distantes da realidade concreta das escolas. Por sua vez, fica preso ao preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, co-regência e regência, no entanto, desprovidas de uma meta investigativa. Pimenta e Lima (2011) afirmam que a fragmentação do estágio daí decorrente impede ou dificulta a visão da vida escolar e do ensino como um todo, do sistema de ensino e de educação, tornando quase sempre essa prática curricular insuficiente para a compreensão das debilidades constatadas e mesmo a projeção de alternativas de superação destas.

Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, onde os estagiários aprendem observando, imitando, mas também desenvolvendo seu próprio modelo e/ou método de ensino, a partir de uma análise crítica evidenciada pelos



professores formadores.

Nessa perspectiva, o estágio se reduz apenas a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem que ocorra uma análise crítica fundamentada e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e se espera do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (Pimenta e Lima, 2011).

A concepção sobre a prática como imitação de modelos é positiva, desde que esteja associada à reflexão e reelaboração dos modelos. No sentido que sempre é necessário fazer uma auto avaliação da prática docente, pois além da mesma sempre estar em processo de transformação, as escolas e alunos também estão em evolução na realidade que estão inseridas.

### **3.6.1 UMA PROPOSTA**

Segundo proposta de Candau (2003), caberia uma reestruturação curricular em que a visão de unidade na relação teoria-prática fosse eixo predominante de construção social da prática educativa. Sendo assim, não caberia apenas aos estágios curriculares a aproximação da realidade concreta da escola e sim uma necessidade de identificação da realidade escolar e pesquisa acerca do seu cotidiano em períodos anteriores aos estágios.

Assim, como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Relatando essa questão, (Pimenta e Lima, 2011), afirmam que poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.

Portanto, verifica-se que o estágio vai além da dimensão de uma formação puramente prática. Não se limita ao aprendizado de um conjunto de técnicas e simples metodologias. Mais do que isso, constitui-se de ações formativas que valorizam o saber e o fazer, visando uma aprendizagem com postura analítica, crítica e reflexiva a partir de sua prática.

## **4. CONCEPÇÕES DOS EGRESSOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos através de questionário, que, ao nosso olhar, apontaram algumas das concepções sobre o estágio supervisionado, sendo aplicado com os egressos do curso de licenciatura em Física, UFCG/CES.

Para facilitar a leitura, optamos também por nomear as seções pelas perguntas que foram utilizadas no questionário. O mesmo foi aplicado aos acadêmicos que já tinham concluído o curso de Física e, conseqüentemente, os estágios no período de 2011 a 2018. O objetivo foi verificar as concepções dos egressos em relação ao estágio supervisionado.

### **4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Em termos gerais, a metodologia é um procedimento pelo qual se pode atingir um objetivo determinado, como afirma Minayo (2001, p. 16), “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Sendo assim, através da coordenação do curso e professores, foi fornecida a lista com nomes dos egressos e seus respectivos e-mails. Devido às dificuldades de encontrar os egressos presencialmente, utilizamos a ferramenta do google formulários para criação e envio dos mesmos. A referida pesquisa foi aplicada para o total de 51 egressos formados do curso de licenciatura em Física da UFCG/CES Campus Cuité, sendo que 20 responderam ao questionário. Os mesmos tiveram seus nomes preservados e, para simplificar a análise dos dados coletados, identificamos os estagiários como Egresso A (E-A) até o Egresso T (E-T).

Nosso estudo foi de natureza qualitativa, partindo da aplicação de um questionário aberto com 10 perguntas. Esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador a obtenção de informações sobre os fatos relatados pelos egressos sobre a vivência da realidade no ambiente escolar. E, evidentemente, diante das respostas foi possível analisar criteriosamente aquelas que, a nosso ver, justificam-se pelo fato de se ter uma oportunidade de reflexão sobre a formação inicial de professores de Física. Diante disso, a pesquisa se baseia na evidência e análise da percepção dos graduandos em Física, que puderam expor suas posições e/ou opiniões a respeito do estágio supervisionado em sua formação docente.

## 4.2 DE ACORDO COM SEU ENTENDIMENTO, QUAL É O OBJETIVO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO?

De início buscamos saber qual o objetivo do estágio supervisionado, visando entender a visão dos estudantes sobre a referida disciplina pedagógica no processo da formação docente. Sendo assim, percebemos que foram citados alguns termos considerados mais relevantes nas falas dos estudantes, tais como: práticas docentes, realidade e/ou aproximação, teoria e/ou prática e experiência.

Lembremo-nos do capítulo anterior quando falamos sobre o objetivo do estágio. Segundo Pimenta e Lima, (2011), sua finalidade é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Nessa perspectiva, percebemos na resposta de alguns egressos o entendimento do estágio como sendo essa aproximação da realidade. Vejamos duas respostas interessantes sobre isso: O (E-A) fala que o objetivo do estágio é *“Preparação e iniciação às práticas docentes”*. O (E-D) também retrata que o estágio tem por finalidade *“Fazer o aluno ter contato com a realidade da sala de aula”*.

Segundo o (E-B), o objetivo do estágio seria *“Avaliar e capacitar o discente na docência, instigando a usar suas habilidades e seu conhecimento adquirido no decorrer do curso de graduação. Bem como treinar sua capacidade de domínio, interação e transmissão de conteúdos”*.

Percebemos nessa afirmação que, quando se fala de usar as habilidades e conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de graduação, há uma evidência de um pensamento que considera haver uma separação entre momento teórico e o momento da prática.

Na fala do (E-E), ele diz que o objetivo do estágio é *“Proporcionar ao estudante uma vivência prática com a realidade da profissão de ingresso futuro”*. De fato é realmente um momento de vivência prática, mas segundo Pimenta (2012), não é só prática e sim um momento de aproximação e transformação da realidade do contexto de sala de aula.

Percebemos também a consciência da relação teoria-prática na resposta do (E-G), onde ele fala que o objetivo do estágio é *“Possibilitar ao discente uma vivência com a realidade do ensino. Capacitar e ajudar a montar sua própria metodologia baseada na combinação teoria-prática”*. Assim, o estágio é uma indissociação entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no decorrer da formação dos cursos. Verifica-se que tal associação proporciona um aprendizado mais significativo para os graduandos.

Em sua resposta, o (E-H) fala que o objetivo do estágio é *“estudar metodologias de ensino e aplicar a didática em sala de aula”*. Neste caso, é realmente um momento de estudar metodologias. No entanto, não se pode acreditar que o estágio é um momento apenas de trabalhar metodologias, de treinar técnicas, porque as técnicas não são generalizáveis a todas as situações. Mais importante do que idealizar metodologias é refletir as situações existentes. Essa questão de novas situações complexas que podem aparecer no decorrer do estágio fica mais evidente na resposta do (E-L), onde ele fala que o objetivo do estágio é *“Preparar os futuros docentes para as adversidades que poderá encontrar no ambiente escolar”*.

Nesse sentido, Pimenta e Lima, (2011) afirmam, que é um momento de aprendizagem da técnica, mas não é só técnica, por que aprender metodologia não significa dizer que vai ser aplicada em todas as situações, pois casos diferentes surgem e não se pode generalizar, há uma necessidade de se adaptar às novas situações que surgem no decorrer do tempo.

De maneira interessante, o (E-P) fala que *“O objetivo é proporcionar uma maior aproximação com a sala de aula, nos permitindo utilizar os conhecimentos teóricos obtidos nas disciplinas do curso e em especial as de prática de ensino e instrumentação, nos permitindo uma vivência com a realidade escolar”*.

Observa-se que o (E-P) foi um dos que afirmaram que o objetivo do estágio é proporcionar uma aproximação à realidade do campo de atuação futura. Além disso, destaca-se ainda que o mesmo afirma que o estágio permite utilizar os conhecimentos teóricos das disciplinas de prática de ensino e instrumentação. Assim, em relação às disciplinas citadas é necessário fazermos uma reflexão e/ou questionamento sobre esse fato. Não seriam as disciplinas de prática de ensino e instrumentação, realmente, o momento de treinar, exercitar e familiarizar a realidade da sala de aula? Serão as componentes curriculares citadas momentos práticos ou teóricos? Serão tais componentes curriculares preparatórias para o estágio? Há, neste caso, um limite bem definido entre teoria e prática?

Pelo que percebemos parece entender que as disciplinas práticas e instrumentais são o momento teórico e o estágio seria o momento prático. Embora dê importância às disciplinas citadas como preparatórias para o estágio, ainda dá a entender que existe a separação teoria-prática.

No que se refere à percepção dos egressos sobre o ensino antes e depois do estágio supervisionado, percebemos que a maioria atesta que seus entendimentos sobre o ensino

mudaram e também obtivemos respostas que atestam a não mudança, como veremos na sequência.

### **4.3 CONSIDERANDO O ANTES E O DEPOIS DA SUA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO, SUA CONCEPÇÃO SOBRE O ENSINO MUDOU? SE SIM, QUAIS FORAM AS MUDANÇAS?**

Nesta pergunta queríamos saber se o estágio foi um momento que serviu para que ele mudasse ou fortalecesse a concepção inicial sobre a formação docente, ou seja, desejávamos enxergar se o estágio foi significativo no processo de ensino na formação.

Uma questão preocupante ou talvez esperada pelas respostas de alguns egressos sobre o estágio, é que existe um distanciamento entre a teoria e prática estudada. Mas será que durante o decorrer da formação alguns não têm essa compreensão da relação entre teoria e prática?

Na resposta do (E-D), percebemos que o processo de formação se comporta com uma excessiva dissociação entre a compreensão dos conhecimentos teóricos e práticos, o mesmo afirma que *“Não. Continuo achando que existe uma distância muito grande entre a teoria e a prática”*. Assim, o egresso afirma não ter modificado sua concepção acerca do ensino e que atribui isso ao distanciamento entre a “teoria e a prática”, mas essa relação será tratada com mais detalhes na seção 4.4. Portanto, o referido egresso não percebeu mudanças na sua concepção de ensino que possam ser atribuídas à experiência de estágio. Mas percebeu que sua experiência no estágio não tem relação com os momentos ditos teóricos ocorridos durante o curso.

Temos também, na fala do (E-P), uma percepção parecida em relação ao ensino.

*“Não. Percebi que o que se prega nas disciplinas de prática, instrumentação, metodologia, avaliação e etc são praticamente utopias, mesmo realizando um excelente estágio em um colégio agrícola federal, com formação diferenciado e alunos que estavam preocupados em se tornarem profissionais com curso técnico” (E-P).*

Percebemos pela fala do (E-P) a existência de um pensamento diferente em relação às disciplinas citadas e o estágio supervisionado, ressaltando uma compreensão divergente sobre os contextos evidenciados na realidade como docente e o que foi visto nas disciplinas durante o curso. A relação teoria-prática é tema da próxima seção, mas é importante destacar a

consciência do egresso de que deve haver uma relação entre as disciplinas de prática e instrumentação com o estágio, que não aconteceu na sua experiência. Isso deve ter reforçado o seu pensamento de que a teoria é utopia e muito diferente do que acontece no dia-a-dia da profissão.

Observou-se que a maioria dos egressos afirmou a ocorrência de mudanças nas suas concepções sobre o ensino após o estágio. Percebemos que o (E-A), retrata a questão da dicotomia entre a teoria e prática, aplicada em metodologias vivenciadas ao longo do estágio. Embora se evidencie um pensamento de dicotomia entre teoria-prática, há uma consciência de que as situações não são generalizáveis. Vejamos:

*“Sim. A teoria não cobre a realidade encontrada. Algumas das metodologias não podem ser aplicadas devido o ambiente encontrado”.*

A dicotomia teoria-realidade mencionada reforça novamente a consciência de que há um distanciamento entre o que se estuda na universidade e o que se vivencia no ambiente escolar, e atenta para o fato de que as novas situações são importantes para a formação e devem ser analisadas. Aponta também a necessidade de que as teorias possam surgir como necessidades da realidade da escola, da sala de aula, para que o graduando se mantenha mais preparado para as adversidades que possivelmente encontrará em sua atuação futura.

Verificamos também algo interessante na fala do (E-J), que tem a ver com o amadurecimento, ou seja, o estágio possibilita uma aproximação no ambiente escolar e esse contato direto é importante para adquirir novas aprendizagens.

*“Sim, a visão sobre ensino amadurece com a prática”.* (E-J).

Notamos ainda que o amadurecimento com a prática já é um sinal de prática refletida. Sabendo que o amadurecimento é resultado de aprendizado, mas o aprendizado não é apenas prático.

O (E-Q) ressalta que: *“Sim. O estágio me permitiu conhecer realidades diferentes e buscar novas metodologias para minhas aulas, umas vez que eu já desempenhava à atividade docente”.*

O “buscar novas metodologias” é um ato experimental, de testar novas formas de fazer e realizar um ensino de acordo com o contexto inserido. Portanto, tem uma carga teórica, porque, na busca pelo novo, a escolha exige reflexão, tomada de decisão.

Pelo que percebemos nas respostas, a vivência e/ou aproximação do graduando no contexto educacional permite evidenciar situações desafiadoras e inovadoras. De tal forma, as necessidades de se adaptar a situações novas, proporcionam ao futuro professor contribuições estimulantes para desenvolver uma prática madura e significativa para a formação docente.

Percebemos também a consciência da importância do estágio na identificação da carreira docente na resposta do (E-R), onde ele fala que:

*“Sim, o estágio me proporcionou a minha identificação com a carreira de professor, e reafirmou em mim a vontade de desempenhar tal função, entendendo que a profissão a qual escolhi é um desafio a ser vencido”.*

No entanto, alguns autores criticam o fato dos estágios serem realizados muito tarde, ou seja, os graduandos só tem a oportunidade de estar em contato com as escolas no final do curso. Pois acreditam que é no ambiente de atuação que se pode reafirmar a escolha da profissão, considerando a prática como momento decisivo para o futuro profissional. Para Candau (2003), “há uma necessidade de identificação da realidade escolar e pesquisa acerca do seu cotidiano em períodos anteriores aos estágios”.

Afirmando tal questão, Pimenta e Lima, (2011) acreditam que o estágio deveria se desenvolver no decorrer do curso, de maneira que fosse experienciado com relação à sua futura atuação, se reconhecendo enquanto profissional docente, de forma que para cada teoria estudada, houvesse um momento prático a fim de consolidar a práxis (ação e prática) pedagógica.

Quando nos referimos à possibilidade de desenvolver o estágio supervisionado em relação à teoria e a prática adotada no decorrer do curso, identificamos alguns argumentos interessantes que serão discutidos na sequência do trabalho.

#### **4.4 DE ACORDO COM SEU ENTENDIMENTO, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO É UM MOMENTO TEÓRICO OU PRÁTICO?**

Nesta indagação queríamos saber dos egressos o entendimento sobre a natureza do estágio supervisionado; verificar suas concepções sobre como se dá a relação entre teoria e prática na experiência do estágio supervisionado.

Percebemos pelas respostas de grande parte dos egressos a existência de uma dissociação entre a teoria e prática, onde vários destacam que o estágio é um momento apenas prático. Nesse sentido, (E-F) e (E-S) ressaltam que o estágio é:

*“Prático. É um momento pra tentar aplicar as teorias estudadas em sala de aula” (E-F).*

*“Local onde se põe em prática o que se aprendeu no curso (teoria)” (E-S).*

De fato, é um momento de aproximação à prática na realidade de ensino, mas não se trata apenas de empregar as teorias estudadas, pois algumas teorias evidenciadas ainda se distanciam do que foi visto no decorrer da formação. Tais situações vivenciadas apontam necessidades que só devem ser sanadas a partir das teorias como fundamentação da prática.

Nesse sentido, Pimenta e Lima, (2006), “implementam o estágio como teoria e prática e alegam que a dicotomia existente entre esses dois componentes da formação do professor gera um empobrecimento das práticas nas escolas”. Assim, é necessário obter uma visão mais ampla sobre o estágio que vai além de ser uma disciplina simplesmente prática do curso de licenciatura. Devemos considerar o estágio como uma aproximação da realidade e não apenas uma atividade prática, separada da teoria, e sim uma atividade teórica que estabeleça a ação docente, de tal forma a desenvolver a prática de transformação da realidade.

No entanto, evidenciamos também a compreensão de alguns egressos sobre a importância da concretização da relação entre a teoria e a prática, vejamos:

*“As duas coisas” (E-C).*

*“Os dois, é necessário um junto ao outro” (E-D).*

Percebemos pelas respostas citadas que o estágio é uma junção entre os conhecimentos teóricos e práticos. Sabendo que é necessário perceber essa relação teoria/prática, especialmente, numa perspectiva política e crítica, o que nos remeterá à reflexão sobre a prática ou na prática.

Observamos que isso fica perceptível nas respostas de alguns egressos na relação de fazer análises e/ou reflexões sobre indissociação entre a teoria e prática:

*“Teórico quando percebido como espaço de reflexão diante a prática docente, e prático quando percebido como meio de mudanças pedagógicas” (E-E).*



*“Acredito que ambas. Apesar de estarmos utilizando os modelos pedagógicos aprendidos ao longo da graduação, o estágio também é uma etapa de discussão sobre a efetividade do trabalho realizado” (E-N).*

*“Acredito que pode ser considerado tanto teórico quanto prático, pois é necessário existir a busca pela teoria com relação a sala de aula, mas também aplicar tais conhecimentos teóricos na prática de aulas” (E-O).*

Como afirma Lima, (2008), “a formação docente é um processo contínuo que vai sendo construído gradativamente, é enriquecido pela aquisição da teoria que realimenta a prática, como elemento indispensável para o desenvolvimento profissional”. Assim, o estágio possibilita aos futuros professores, a interação com o campo de atuação futuro, caracterizando-se como um momento essencial na formação docente.

Ainda neste sentido, constatamos uma resposta interessante. O (E-M) tem consciência que é um momento teórico e prático, porém tem determinadas ocasiões que a teoria não prevê: *“Ambos. Porém se vive inúmeras situações que a teoria não prever” (E-M).*

Percebemos a importância de alguns dos elementos teóricos partirem (serem apontados pela) da necessidade da realidade da prática. Não podemos esperar que as teorias vistas antes possam todas ser aplicadas no momento de estágio. Porque no estágio surge a necessidade de buscar novas teorias para resolver problemas que encontramos no decorrer da atividade, então vão existir situações em que vai ser preciso entender teorias diferentes para resolvê-las. Então, a experiência do estágio irá proporcionar a vivência de diferentes situações em sala de aula. Para tais contextos, o graduando vai fazendo reflexões para aperfeiçoar sua formação como futuro docente.

#### **4.5 SUA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CONTRIBUIU COMO INSTRUMENTO DE DISCUSSÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A SUA FORMAÇÃO DOCENTE?**

O objetivo dessa pergunta era tentar perceber se o estágio foi importante no sentido de repensar e refletir sobre a formação do futuro professor, de modo a analisar se foi possível promover uma discussão que propicie condições para uma melhor formação.

Percebemos que as respostas foram positivas. Segundo os egressos, o estágio proporcionou significativas contribuições que enriqueceram sua formação como futuro profissional da educação. De acordo com o (E-C), o estágio é o momento onde “forjamos” a

didática. Pelo que entendemos, talvez, o termo forjar esteja relacionado com a ideia de construção, discussões e/ou reflexões de técnicas no processo de ensino e aprendizagem:

*“Sim, no estágio nós forjamos a nossa didática de um modo geral, conseqüentemente levamos essas características conosco”.*

É perceptível a importância do estágio na contribuição do graduando em sala de aula, além da evolução do aprendizado, o mesmo vivencia a realidade e perde a timidez que, muitas vezes, incomoda por estar em contato pela primeira vez com o ambiente de trabalho futuro.

Nesta perspectiva, o (E-Q) afirma que: *“Bastante, como já falei antes, foi onde me moldei e me aperfeiçoei, venci timidez e me proporcionou estar em sala de aula atuando desde quando iniciei o estágio supervisionado II até hoje” (E-Q).*

Importante frisar que a palavra “didática” e “prática” foram citadas algumas vezes pelos egressos, sendo assim, o estágio teve contribuições significativas na reflexão da formação docente. Isso fica mais evidente em algumas respostas dos egressos:

*“Sim, ajudou a melhorar minhas práticas de ensino” (E-J).*

*“Sim. Colocamos ali em prática as teorias que foram trabalhadas durante o andamento do curso” (E-K).* Vejamos, neste caso, a ideia da relação dicotômica entre teoria e prática. Percebe-se pela fala do egresso, que ainda existe a separação entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação.

*“Claro que sim. O processo de estágio consistiu no alicerce para formular minha didática como professor, carecendo sempre de adaptação” (E-N).* Pelo que vemos, a inserção do graduando no ambiente de sala de aula contribui para formar e/ou aprimorar sua didática no contexto e na realidade que o graduando está inserido, ou seja, o estágio é a base para a construção do profissional. Neste sentido, vejamos mais uma percepção:

*“Sim. A realidade mostrada em sala de aula da universidade e nos livros é diferente da encontrada nas salas de aula das escolas” (E-E).*

O (E-M) evidencia a importância do estágio pela experiência vivenciada no campo de atuação, sendo que o estágio foi um momento crucial e contribuiu para o primeiro trabalho, depois de formada, vejamos: *“Sim. Foi o que muito contribuiu, principalmente quando após formada ministrei aulas em escola particular” (E-M).*

O (E-C) afirma que o estágio teve sua contribuição na prática docente, mas não teve momentos de interação e/ou discussão na experiência do estágio. Vejamos:

*“Em relação a minha prática docente sim, mas em discussão de grupo com colegas de curso não”.*

A maioria dos egressos respondeu, de forma sucinta, que a experiência do estágio contribui na formação como professor. Mas, ficou evidente a necessidade de respostas mais explícitas sobre os instrumentos de discussão, avaliação ou reflexão da formação docente.

Nessa perspectiva, de acordo com Pimenta e Lima (2004): o estágio não pode ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível neste espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos como ser professor, a realidade dos alunos na escola, a realidade dos professores nessas escolas. Tal vivência no ambiente escolar é fundamental para uma formação significativa do graduando, de forma geral, os estágios supervisionados são desenvolvidos no contexto final do curso, essa conjuntura é sempre discutida no meio educacional. Na sequência veremos com mais detalhes as concepções dos egressos sobre a questão da realização do estágio nos períodos finais do curso.

#### **4.6 SEU ESTÁGIO SUPERVISIONADO ACONTECEU NA PRIMEIRA METADE OU NA SEGUNDA METADE DO CURSO? DE UMA FORMA OU DE OUTRA, A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO AJUDOU A DEFINIR SUA CARREIRA COMO DOCENTE?**

Nesta questão, queríamos enxergar em que momento aconteceu o estágio. Além do mais, procuramos saber que influência o momento em que o estágio ocorre tem sobre as certezas e incertezas em relação à carreira docente. Porque a experiência do estágio pode fortalecer a escolha pela docência, mas pode também decepcionar.

Percebemos que a vivência do estágio supervisionado foi importante para a maioria dos egressos. Os mesmos se encontraram e/ou se afirmaram realmente na carreira como educador no decorrer do estágio, vejamos as respostas de alguns egressos:

*“Segunda metade do curso. No período do estágio eu já estava decidida a concluir o curso, porém a vivência que o estágio proporcionou, foi um incentivo a seguir na escolha feita” (E-E).*

Diante de tais questionamentos, algumas reflexões são necessárias: o estágio supervisionado na segunda metade do curso é resultado de um pensamento dicotômico entre

teoria e prática no próprio projeto pedagógico do curso? Ou há uma crença em uma maior maturidade do estudante nessa fase que não seria possível na primeira metade do curso?

*“Na segunda metade do curso. Eu sempre quis ser professor, o estágio me mostrou a realidade das escolas de Ensino Básico, no meu caso públicas” (E-G).*

*“Na segunda metade. Ajudou a definir que eu realmente queria ser professor” (E-I).*

Assim, os processos de formação são construídos a partir das experiências vividas pelos egressos na realidade do estágio, possibilitando a reflexão na escolha profissional em meio às dificuldades evidenciadas na sala de aula.

Percebemos também pela fala do (E-C), que o estágio teve sua contribuição devido às mudanças no exercício docente: *“nos últimos períodos do curso. O estágio me possibilitou compreender um pouco melhor a dinâmica escolar”*. Realmente é possível compreender, mas lembrando que não é só entender a dinâmica escolar, a compreensão da dinâmica é possível a partir da reflexão da experiência vivida.

Constatamos que a influência do estágio pode ser entendido como algo tímido ainda, conforme conseguimos enxergar na resposta do (E-J): *“Segunda metade, teve certa contribuição para minha carreira profissional”*. Então, verifica-se que em algumas experiências têm certa contribuição, ou seja, ainda falta algo para se aperfeiçoar na formação docente. Segundo a fala do egresso, supomos que há uma necessidade de aprimoramento do estágio na formação docente.

O (E-F) afirmou uma opinião contrária com os demais, dizendo que: *“Foi na segunda metade. Não, o estágio não auxiliou na escolha, pois já ocorreu nos dois últimos períodos”*. Percebemos que o egresso afirma que o estágio não modificou sua visão sobre a identificação à docência, pois a atividade do estágio só foi desenvolvida na parte final do curso. Portanto, ficam alguns questionamentos. Será que o egresso tinha ficado mais motivado na compreensão da carreira docente, se o estágio estivesse sido realizado ao longo do curso? Será mesmo que o estágio deve ser realizado no final do curso?

Outra resposta interessante que nos chamou atenção foi a do (E-S), quando afirma que:

*“Na segunda metade do curso. Acredito que o estágio é o momento final para o graduando perceber se tem afinidade ou não com a docência. Digo isso por experiência própria. Pois nos estágios pude reafirmar minha vocação/vontade de me tornar educador.*

Ou seja, pelo que entendemos na fala do referido egresso, o estágio é o momento final que o graduando vai perceber se realmente tem identificação para a docência. Mas se isso acontecer mesmo, o que pode suceder se uma pessoa chega ao final do estágio e percebe que não tem afinidade com a carreira docente? Isso representaria um prejuízo, quando considerado o tempo investido.

Devido a isso, alguns autores e/ou estudantes não concordam com que o estágio seja feito na parte final do curso, por acreditarem que é no campo de atuação futura que se pode confirmar o caminho da atividade que se deseja exercer. Neste sentido, Pimenta e Lima (2004) e Candau (2003) falam que o estágio deveria ser desenvolvido desde a parte inicial do curso, de maneira a ir se consolidando os conhecimentos pedagógicos no momento prático do ambiente futuro de trabalho. Diante disso, será que as disciplinas de prática de ensino e os estágios supervisionados estão sendo suficientes? Será que os estudantes estão sendo preparados para uma realidade que não condiz com que é visto, de fato? Será que desde o início, os alunos têm maturidade para tal experiência?

#### **4.7 QUAIS OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS, QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE CITAR, EM RELAÇÃO ÀS SUAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO ESTÁGIO?**

Nesta questão queríamos identificar a percepção dos egressos com relação aos pontos positivos que contribuíram na formação, além de evidenciar as dificuldades encontradas no decorrer do estágio.

Pela percepção dos egressos, percebemos que a maioria relatou pontos positivos que contribuíram na formação do graduando. De maneira previsível, obtivemos também relatos de pontos negativos que foram evidenciados durante o estágio supervisionado.

O (E-B) ressalta que *“Os pontos positivos podem ser o número de estágios e a liberdade que temos de escolher uma escola. Os pontos negativos podem ser uma maior dependência do programa já estabelecido pela escola ou pelo professor, poderíamos ter um pouco mais de autonomia para trabalhar”*. Pelo que observamos, o egresso relata uma certa falta de autonomia para desenvolver suas habilidades em sala de aula. Uma possibilidade é que o estagiário tenha ficado limitado ao jeito de fazer do professor supervisor. Provavelmente, o referido egresso não teve oportunidade de realizar um estágio mais ativo em

prol do aprendizado como docente. No entanto, pode ser evidência de que é algo natural o próprio professor supervisor ter de seguir um programa já estabelecido.

O (E-S) relata uma resposta interessante: *“pontos positivos: inserção no futuro ambiente de trabalho, contato com o público alvo na presença de um supervisor, momento de confirmação da carreira profissional pretendida e etc”* (E-S). O egresso tem consciência da importância da interação do supervisor com o graduando no ambiente de trabalho futuro, auxiliando no desenvolvimento de seus conhecimentos em sala de aula. O mesmo também relata que o estágio é o momento que afirma a identificação da carreira profissional. Assim, no sentido da aprendizagem como contribuição efetiva no desenvolvimento, Koll (2010) reforça, afirmando que o aprendizado é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, entre outros. Sabendo que é a partir do contato com a realidade de ensino e as interações com outros colegas que acontece o enriquecimento significativo da formação como professor.

Percebemos também, pelas respostas dos egressos, a importância da vivência do estágio como reflexão das situações encontradas, possibilitando o desenvolvimento de algumas competências essenciais para a formação docente. Vejamos:

*“Positivo que temos uma experiência real daquilo que teremos que trabalhar futuramente e uma noção dos desafios a serem enfrentados, algo que não acontece durante as aulas na universidade”* (E-L).

*“Os pontos positivos estão relacionados ao estágio contribuir para o desenvolvimento de "artifícios" a serem utilizados, tais como, domínio de sala, domínio de conteúdo, planejamento de aulas e elaboração de avaliação e como avaliar”.*  
*“Pontos negativos podem ser relacionados com o impacto visível quanto somos impactados com turmas e sala de aula real, muito diferente das simuladas na universidade na disciplina de prática de ensino”* (E-O).

De acordo com Zabalza, (2014), a relevância da vivência do estágio fica mais evidente:

Serve para aproximar os estudantes do mundo e da cultura da profissão à qual desejam se integrar e dar a oportunidade de vivenciar os próprios cenários profissionais, suas dinâmicas, a natureza das intervenções que neles se realizam, o sentido que profissionais atribuem ao seu trabalho, entre outros exemplos (Zabalza, 2014).

Como visto, obtivemos alguns pontos negativos evidenciados pelos egressos. Isso é algo importante a ser comentado, pois no que se refere ao distanciamento entre o que se faz em prática de ensino e o que se faz no estágio pode reforçar a dicotomia entre teoria e prática. Se a relação não é evidenciada, pode-se crer que a formação do professor é, realmente, dividida em dois momentos, um teórico e outro prático.

Além dos pontos positivos do estágio, relacionados à inserção do graduando na realidade de ensino, constatamos também, que alguns egressos declararam sobre a ausência dos professores da instituição formadora no acompanhamento do estágio. Vejamos:

*“Positivos - vivência prática com o ambiente escolar, gerando inclusive a possibilidade de reflexão e adequação acerca de tal prática”.*  
*“Negativo - Falta de acompanhamento mais próximo (recebi apenas uma visita do supervisor durante o período de estágio) e discussões sobre as experiências vividas” (E-C).*

*“Pontos positivos, o contato com os alunos e com a escola, é importante entender como é que funciona a escola, em termos burocráticos mesmo. Pontos negativos, não tive acompanhamento do professor de estágio, digo, do professor do CES, por exemplo ir até a escola para também viver a realidade em que elas se encontram” (E-F).*

Neste caso, não temos certeza se a ausência de orientação vem do professor da disciplina ou do professor orientador do estágio, porque este último é uma categoria recente no âmbito da UFCG. De qualquer forma os egressos reclamaram a ausência de orientação e da presença do professor da instituição formadora no campo de estágio.

Assim, conforme os egressos, verificamos as dificuldades encontradas quanto a interação dos orientadores com os graduandos no ambiente de estágio. Para tal, a aproximação é importante na formação do graduando. Sobre as atividades de orientação dos professores no estágio, Pimenta e Lima (2011) argumentam que:

As atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de soluções para problemas que, coletivamente, são enfrentados pelo estagiário (Pimenta e Lima, 2011, p.114).

Essa supervisão é exercida, principalmente, pelo professor supervisor, que é o professor da escola campo do estágio. No entanto, segundo as declarações dos egressos, eles carecem da presença do professor da instituição formadora.

Constatamos ainda na resposta do (E-E), relato sobre a dificuldade de realizar aulas mais dinâmicas com atividades experimentais, devido à falta de laboratório ou de um lugar apropriado para a realização. Vejamos:

*“Os pontos positivos foi conseguir transformar o ambiente de trabalho com os materiais de baixo custo em experiências e o uso das Tecnologias para explicar melhor os fenômenos físicos. Os pontos negativos foi a falta de um laboratório para que os alunos tivesse um lugar próprio para realizar as experiências”.*

Embora a falta de laboratório represente um ponto negativo quando se pensa na qualidade do ensino de física de maneira geral, podemos entender que o egresso, neste caso, teve conhecimento da realidade da escola, das suas limitações, e o fator de poder refletir sobre os problemas e, talvez, pensar alternativas para contorná-lo. Podendo configurar-se um ponto positivo no que diz respeito à sua formação.

Portanto, percebemos, pelas falas de alguns egressos, contribuições positivas acerca da convivência da realização do estágio, a fim de possibilitar compreensões significativas do ambiente escolar. No entanto, algumas respostas ressaltam as dificuldades de colocar em prática seus métodos adquiridos no decorrer do curso. Segundo os egressos, os estagiários ficam presos à metodologia do professor. Vejamos os relatos abaixo:

*“Como ponto positivo pode ser citado o convívio com o ambiente escolar que é muito diferente da teoria e como ponto negativo a normalização já definida das metodologias a serem utilizadas, dificultando a inserção de novas práticas de ensino” (E- k).*

*“Os pontos positivos: O fato de assumir uma turma e conviver como docente contribuiu para formação, ajudando a compreender melhor o ambiente escolar”.*

*“Os pontos negativos: O fato de ser um estagiário nos “prende” a metodologia adotada pelo professor da turma, ou seja, caso queira mudar a metodologia buscando uma melhor compreensão para os alunos, nem sempre isto é bem visto pela turma uma vez que o modo “facilitador” de ganhar pontos não se aplica mais”(E-M).*

Nessa perspectiva, Zabalza, (2014) cita que: Por exemplo, um estudante, em seu primeiro período de estágio, pode estar orientado para aprendizagens mais imitativas e reprodutivas e, no decorrer do efetivo exercício da profissão, as demandas estarão mais próximas às análises em profundidade de situações e à tomada de decisões. Assim, se pode elaborar seu próprio modo de ser a partir da análise crítica dos modelos nos contextos nos quais se encontram.



Nas falas anteriores, no entanto, a imitação do modelo parece ser algo não natural para os egressos e sim uma imposição da estrutura encontrada por eles. Os próprios alunos parecem resistir a estratégias de ensino diferentes da habitual. Novamente, embora seja um ponto negativo no que diz respeito aos resultados esperados pelos então estagiários, pode-se configurar um ponto positivo da formação quando os estagiários tomam consciência de que a sala de aula é um espaço de resistência, de interesses diversos, de relações de poder, o que requer o estabelecimento de acordos entre docentes e discentes.

#### **4.8 QUE TÉCNICAS E/OU HABILIDADES VOCÊ ACREDITA QUE O ESTÁGIO LHE PERMITIU DESENVOLVER?**

Nesta pergunta, nosso objetivo foi descobrir se os egressos, através do estágio, tinham treinado e/ou aplicado técnicas ou se mesmo aprenderam algumas habilidades. Não que seja o único aspecto importante no processo de formação como professor, mas também é essencial. Percebemos que dentro das técnicas foram citados alguns termos considerados mais frequentes e relevantes nas falas dos egressos. Por exemplos, temos: Oratória, autocrítica, domínio de sala, planejamento, entre outros.

Vejamos algumas respostas dos egressos, que apontam o estágio como sendo primordial em aperfeiçoar o processo de comunicação diante dos alunos:

*“Oratória. Noção de tempo de uma hora-aula. Liderança” (E-H).*

*“Oratória” (E-K).*

*“Oratória, perca de timidez, planejamento e direcionamento” (E-M).*

*“Domínio de sala, oratória, facilidade em comunicar-se com pessoas, domínio de conteúdos, avaliação e planejamento de aulas e atividades” (E-R).*

Grosso (2010) ressalta a importância de preparar o graduando para exercer o seu potencial comunicativo e que o ensino de oratória deveria ser incluído na grade curricular dos cursos de formação de professores. A autora afirma ainda que:

Foi destacado a importância da oratória e do conhecimento dos estilos de aprendizagem que torna abrangente a assimilação de conteúdo por parte do discente, pois quando o educador tem conhecimento teórico / prático de sua disciplina que irá ministrar e uma boa oratória para transmitir o conhecimento necessário a seus alunos, torna-se mais fácil dos alunos compreenderem os assuntos abordados (Grosso, 2010).

Pelo que podemos constatar nas falas dos egressos, o termo “oratória” foi o mais citado entre as técnicas que o estágio contribui. Talvez isso seja evidente porque o estágio é um momento que se vivencia a realidade futura como professor, ou seja, o primeiro contato em sala de aula. Assim, o estágio possibilita para aqueles graduandos que ainda tem obstáculos, oportunidades de superar as próprias dificuldades. A fim de melhorar no aperfeiçoamento das formas de se expressar em público e a convivência com realidades distintas, além de aspectos ligados ao autocontrole diante de possíveis dificuldades que possam aparecer.

Foram citados também nas falas outros termos como, por exemplos: a importância do planejamento das aulas e do tempo estimado; o processo de avaliação e atividades; liderança e domínio de conteúdos. Isso parece perceptível, o professor de modo geral necessita ser conhecedor do conteúdo que se quer discutir com os alunos. Realmente, não é possível ensinar sem saber o conteúdo (Paulo Freire, 2001).

De acordo com Tardif, (2011), “é impensável conduzir uma atividade complexa como a articulada em sala de aula, sem dominar os ingredientes que compõe a história, fundamentação teórica, carga sociológica e política da disciplina que será ministrada”.

Percebemos também nas respostas dos egressos, que o estágio contribuiu para análise de situações que foram evidenciadas no cotidiano da sala de aula. Para tal, foi importante para desenvolver a autonomia e/ou domínio de sala. Neste sentido, Miziara et al. (2006) fala que:

O trabalho do professor envolve aspectos ligados à socialização e não apenas à transmissão de conteúdos escolares. Acredita-se que quando o professor oferece condições para que o aluno se posicione, não está perdendo a sua autoridade, mas sim contribuindo para a formação de um cidadão crítico, ético e sensível (Miziara et al. 2006).

Isso fica mais evidente na fala dos egressos:

*“Apresentar autoridade em sala de aula; Conseguir separa os laços de amizade com os de professor/aluno; Tomar decisões firmes quando necessário” (E-E).*

*“Domínio sobre a sala de aula, atuando como docente e visibilidade no tempo de aprendizagem de cada aluno” (E-M).*

Em seções anteriores, vimos que o estágio é um momento de estudar metodologias, técnicas e práticas. No entanto, como já foi destacado anteriormente, Pimenta (1999), ressalta que o estágio vai muito mais além de aplicação de técnicas e/ou métodos, pois é um momento de aproximação e reflexão das situações vivenciadas no decorrer da formação.

Portanto, percebemos a consciência de alguns egressos sobre a importância de analisar os diferentes contextos encontrados no decorrer da formação, principalmente, no estágio supervisionado. Possibilitando, assim, o desenvolvimento da capacidade de reflexão de situações evidenciadas no ambiente escolar. Para tal, ocasiona construir conhecimentos significativos para sua formação como futuro docente. Vejamos algumas respostas:

*“A técnica de dar aula é desenvolvida com a prática. Na universidade a gente pratica numa situação ideal, na escola a gente encara a realidade, nisso, temos que levar em consideração todas as técnicas aprendidas lá no curso, sendo que adaptando elas para os alunos de cada série especificamente” (E-G).*

*“Autocrítica e avaliação contínua na minha profissão. O estágio me permitiu ver a importância de está sempre me adaptando as novas realidades e a diversidade” (E-Q).*

*“O estágio permitiu que desenvolvesse melhor a prática do trabalho em conjunto e, buscasse diferentes metodologias de ensino, tendo em vista às diferentes realidades dos alunos” (E-R).*

Nessa perspectiva, Giesta (2005) frisa que a importância da reflexão sobre a ação docente deve ser ressaltada como elemento essencial do processo de aprendizagem inicial e contínua na formação do professor.

Uma resposta interessante foi a do (E-P). Inicialmente o mesmo relata a contribuição do estágio no sentido da pontualidade no contexto de ensino, além disso, ajuda na abordagem e organização dos conhecimentos em cada aula: *“Pontualidade, onde tinha que chegar no Colégio 15 min antes do horário de chegada do meu supervisor. Administrar o conhecimento um pouco mais amplo e sintetizar em 45 min de aula. Administrar bem o tempo e cumprir cronogramas. Participar de reunião pedagógica, conhecer os aspectos de gestão”*. Verifica-se na parte final da resposta que o referido egresso ressalta a relevância do estagiário participar das reuniões pedagógicas que acontecem durante o período de estágio, havendo assim, uma troca de experiência com os futuros colegas de profissão. Tendo ainda uma vasta

contribuição no diálogo e interação com os professores e gestores. Portanto, possibilita que o graduando tenha uma visão mais ampla do processo educativo.

**4.9 VOCÊ ACREDITA QUE A SUA IDENTIDADE ENQUANTO PROFESSOR QUE É, OU SERÁ, TEM A VER COM A SUA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO? E COM AS DEMAIS ETAPAS DA SUA FORMAÇÃO? COMENTE.**

Nesta questão queríamos constatar a visão dos egressos sobre a sua identidade docente e qual sua relação com o estágio supervisionado. Objetivando, assim, verificar se o estágio teve sua parcela de contribuição na construção da identidade do professor formando.

A maioria dos egressos ressaltou que o estágio é um momento significativo que abre possibilidades para aperfeiçoar e/ou desenvolver sua capacidade de reflexão como docente em situações da realidade de ensino. Mediante a isso, apresentam-se afirmações da forma:

*“Sim. Toda a nossa formação está ligada com o ser formador ao final, o estágio tem uma parte peculiar nesse processo, porque estamos colocados dentro do campo de ensino, e agora seremos nós os responsáveis por aquela mediação e pela busca de resultados satisfatórios. Nós adquirimos no estágio habilidades e conhecimentos que colocamos sempre em prática no decorrer da nossa vida como professor, foi nossa fase de teste e aprimoramento” (E-B).*

Verificamos também que alguém percebeu que grande parte do que aconteceu na vivência do estágio tem relação com as práticas e instrumentações de ensino realizadas no decorrer do curso. Mesmo que anteriormente em algum momento percebemos essa dicotomia entre a teoria e a prática, mas é notório que o (E-C) conseguiu enxergar a importância de tais disciplinas. Vejamos:

*“Certamente, mas acredito muito mais nas outras etapas também vividas nas disciplinas de prática de ensino e instrumentação do ensino”.*

Fica evidente na resposta do egresso que a identidade docente construída sofre influência das demais etapas de formação, dando atenção especial aqui para as disciplinas de prática de ensino e instrumentação. Daí a necessidade de se pensar formas de interação entre tais disciplinas e o estágio supervisionado, numa perspectiva de ultrapassar a dicotomia teoria-prática.

Constatamos nas respostas dos egressos a importância da inserção do graduando em sala de aula no desenvolvimento como futuro professor. Neste sentido, os egressos ressaltam que o estágio é o momento de “moldar” e/ou “moldado” como docente. Talvez, os termos citados se refiram ao estágio como momento de refletir, idealizar ou modelar sua prática de ensino. Sendo assim, está relacionada com a ideia de construção, moldagem de técnicas relacionada com as situações vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos a seguir tais evidências nas respostas dos egressos.

Na fala do (E-H), o “moldar” se dá à medida que se alcança um nível de aproximação com a realidade que lhe permite refletir sobre detalhes como a melhor estratégia e o aproveitamento do tempo. Se dá também a partir da tomada de consciência das próprias limitações. Esse "moldar" representa, portanto, parte da construção (ou reconstrução) da identidade docente, que, não necessariamente, finda ali, mas ali tem uma parcela importante. Analisemos a referida fala:

*“Sim. Principalmente no estágio, pois, foi lá onde fui moldado como professor. A partir da vivência na sala de aula, pude sentir a melhor forma de passar o conteúdo (nas minhas limitações) e aproveitar o tempo” (E-H).*

No entanto, nas palavras do (E-S), embora se reconheça o mesmo "moldar" citado anteriormente, há um elemento novo: a consciência de que a construção da identidade docente não inicia no estágio supervisionado, mas tem contribuições variadas. Aqui se evidencia a contribuição dada pelo exemplo dos professores do curso de formação que, segundo o julgamento do egresso, apresentam características que lhe permitem ser adjetivados como grandes profissionais. Podemos perceber que não se trata de assumir a formação docente tão somente como imitação de um modelo ideal, mas de reconhecer que a reflexão sobre a prática dos profissionais formadores, analisando fazeres e comportamentos entendidos como atitudes positivas, contribui para a construção da identidade do docente em formação. Vejamos a percepção do egresso:

*“Sem dúvidas, o estágio nos molda para nos tornar aptos para a docência. Porém, além disso tenho que reconhecer que a identidade que tenho hoje se deu por causa de três grandes profissionais que tive o prazer em ser aluno ( não necessariamente em disciplinas pedagógicas). Busquei unir características que eu considerava como fundamentais para se tornar um excelente profissional e as coloquei em prática. Então posso dizer que minha identidade também foi moldada através da observação dos profissionais do curso de graduação” (E-S).*

Além da contribuição da vivência do estágio supervisionado, o (E-S) enfatiza que alguns professores da graduação foram providenciais na construção de sua identidade docente. No sentido da prática como imitação de modelos, Pimenta e Lima, (2011) diz que:

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser (Pimenta e Lima, 2011).

Portanto, a prática reflexiva de imitação de modelos pode ser significativa no aprendizado dos graduandos, no sentido de fazer um olhar mais investigativo e reflexivo dos modelos de professores. Tais percepções fazem da prática educativa aprendizados e experiências que contribuem para a formação profissional. Ainda sobre o processo de imitação de modelos, os egressos relatam que:

*“Sim. Durante a graduação vi bons exemplos de profissionais da educação e o processo de estágio me permitiu observar como atuar na educação básica essas formas de pensar/agir me influenciaram significativamente no profissional que sou hoje” (E-P).*

Notamos na fala do (E-O), o reconhecimento da importância de observar as estratégias do professor supervisor. Também se observa que o egresso cita situações-problema ocorridos durante as aulas que antecipam, de certa forma, na experiência de estágio, problemas que possam surgir durante a experiência profissional. A forma de lidar com tais problemas tem a ver também com a identidade docente que se vai construindo. Vejamos:

*“Sim. Durante o estagio aprendemos algumas “técnicas” com o professor supervisor, assim, também aprendemos a resolver alguns problemas pedagógicos que surgem durante os horários de aula. Nos estágios em que atuamos como professores também é importante o fato de que, colocando em prática nosso plano de aula, conseguimos aplicá-los e verificar os defeitos existentes, melhorando assim o nosso senso de elaboração do mesmo” (E-M).*

Vejamos que a aproximação da realidade permite também repensar a atividade de planejamento, no sentido de orientar o futuro docente a elaborar planos de aula mais condizentes com a realidade na qual se insere.

*“Sim. Acredito que desenvolvi bastante no estágio, pois após as aulas o supervisor elencava os pontos onde deveria melhorar” (E-O).*

Assim, os (E-M) e (E-O) relatam sobre a importância do professor supervisor no ambiente da escola, direcionando o graduando a desenvolver suas habilidades em situações que decorrem em sala de aula. Tal experiência possibilita uma formação mais segura e eficiente do graduando.

Percebemos um pensamento interessante do (E-N). Observemos:

*“Não necessariamente! Devemos lembrar que o estágio nos fornece um primeiro contato com a turma onde atuamos como docente, esta etapa deve ser compreendida como um aprendizado que contribuirá para sua formação como docente”.*

O mesmo fala da importância da experiência do estágio por ser o princípio de inserção do graduando em sala de aula, tendo sua contribuição na formação como docente. Sendo assim, talvez, o referido egresso pretende salientar que a identidade docente não seja algo estático, mas sim um processo dinâmico e sequencial em que se oportunizam contatos com variadas situações. Então, a identidade docente vai se construindo ao longo da formação e da experiência profissional.

Portanto, a identidade profissional do professor se constrói no decorrer de seu desenvolvimento no ensino, observando as situações na realidade da escola. Assim, para a formação como professor é necessário direcionar seu trabalho em contínuas observações, reflexões críticas e revendo as ações que se evidenciam em diferentes contextos. De tal modo que tenha como propósito o desenvolvimento profissional docente construído em função do aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades.

#### **4.10 VOCÊ ACREDITA EXISTIR UM MODELO IDEAL DE PROFESSOR? SE SIM, QUE CARACTERÍSTICAS O DEFINEM? SE NÃO HÁ UM MODELO IDEAL, COMO SER UM BOM PROFESSOR?**

Nesta questão queríamos perceber dos egressos suas concepções acerca das características do professor no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando quais fatores e/ou possíveis modelos representam um bom professor.

De acordo com as respostas dos egressos, a maioria apontou que não existe um modelo ideal de

professor, pois é algo relativo e tem um sentido amplo que podem ser influenciadas em situações evidenciadas na realidade de ensino. Nesse contexto, percebemos que a formação de modelos tem uma abordagem subjetiva, depende de fatores que podem influenciar em determinadas características na formação do professor. Vejamos as falas que remetem ao sentido de subjetividade:

*“Não. As metodologias são subjetivas. Tem professores que trabalham melhor com o quadro, tem professores que trabalham melhor com mídia e tem professores que usam outras "ferramentas". E de modo geral existem uma infinidade de técnicas (metodologias) de abordar um mesmo assunto em sala de aula. Não há uma receita de bolo” (E-B).*

É muito interessante o aparecimento aqui do termo subjetividade. Entender o processo ensino-aprendizagem como algo subjetivo é ter consciência de que não há um modelo generalizável de professor; não há metodologias generalizáveis. É ter consciência de que há possibilidades e que a reflexão sobre as possibilidades e os seus resultados subjetivos é que vão fazer com que se aproxime, caso a caso, da melhor maneira de fazer.

*“Não. O bom professor é capaz de guiar o aluno rumo ao conhecimento, e a idealização dessa figura é de aspecto subjetivo, o modo como os alunos são influenciados e estimulados ao aprendizado é particular, sendo assim, a ideia de modelo "fixo" é impossibilitada de existir” (E-C).*

Nesse sentido, percebemos na fala do (E-S) que alguns fatores são determinantes para ser um bom profissional, o egresso afirma que *“Modelo ideal acredito que não, pois considero subjetivo dizer que algo é ideal significa que não pode ser aprimorado/melhorado. Mas, para ser um excelente profissional acredito que algumas aptidões são: domínio sobre o tema, oratória, organização (no quadro), pontualidade, flexibilidade e etc...”*.

O egresso apresenta elementos mínimos para ser um bom professor. Embora tais elementos não garantam que se possa considerar o professor como um bom profissional, a falta deles implica em ser mais improvável ainda.

Percebemos também, nas falas, que um modelo de professor ideal não existe, mas existe um profissional adequado às necessidades de determinados ambientes. Apesar dos obstáculos vivenciados se consegue desempenhar um ensino de qualidade, ou seja, vai se construindo um modelo com o decorrer da vivência real de ensino. Em consequência, tende-se a proceder transformando as dificuldades em motivação para um melhor aprendizado. Para tal afirma o (E-B):



*“Não há modelo ideal. Talvez um modelo adequado, pois cada ambiente de ensino possui características específicas. Acredito que um bom professor esteja ligado com um profissional que possua habilidades que mudem um ambiente escolar deficiente de conhecimento, um professor que possa ter habilidades para contornar dificuldades, unificar o conhecimento e lapidar as diversas faces diferentes que existem em uma sala de aula”.*

Importante destacar também a consciência do (E-E) no que se refere ao aprendizado e reflexão do processo de ensino do professor. Ou seja, a formação não é algo estático e contínuo. Ao longo da profissão situações novas são vivenciadas, possibilitando assim auto avaliação da prática de ensino do professor. O referido egresso afirma:

*“Não. O bom professor é aquele que reconhece seus alunos como seres humanos, é aquele que busca ser amigo, ajudar, enxergar as dificuldades enfrentadas pelos seus alunos. Um bom professor não seleciona melhores, ele enxerga todos como pessoas com qualidades diferentes, com níveis de aprendizados diferentes. Um bom professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um aprendiz” (E-E).*

O (E-F) ressalta que não acredita no bom professor, mas em um bom profissional que se esforça em prol dos aprendizados dos alunos. Destacando ainda a eficiência daquele professor que planeja atividades instrumentais para associar com os conhecimentos do cotidiano. Vejamos sua concepção:

*“Não, na verdade eu não acredito no bom professor. Acredito mais no bom profissional, quando o profissional se dedica, quando ele "gasta" seu tempo em planejamento, em instrumentações, etc. ele vai fazer com que o aluno tenha a compreensão dos fenômenos que ele pretende "passar", ao meu ver, o bom professor na realidade, DEVE ser um bom profissional. Tem muito professor "bom" teoricamente”(E-F).*

Sendo assim, até o momento, percebemos pelas falas dos egressos que não existe um modelo ideal, um modelo pronto de professor. Cada profissional tem suas características específicas, dependendo de sua metodologia, postura e suas técnicas de ensinar. Conseqüentemente, possibilita que os alunos aprendam e adquiram conhecimentos significativos, podendo se caracterizar como um bom professor. Diante disso, vejamos mais depoimentos dos egressos:

*“Um professor ideal não existe, pois é impossível agradar a todos. Um bom professor, sim, podemos ter, acredito que tenha que ter uma boa comunicação com os alunos e colegas de trabalho, domínio dos conteúdos e planejamento” (E-J).*

*“Não há uma fórmula pronta, o professor deve aprender a melhorar suas práticas constantemente, pois sempre irá se deparar com novas situações” (E-L).*

*“Ideal não, pois acredito que cada professor pode se tornar ideal cada um de sua maneira, já que não existe uma "receita" a ser seguida. Dessa forma cabe ao professor buscar por maneiras que façam o processo de ensino-aprendizagem o mais eficaz possível, buscar se aperfeiçoar a cada dia, através de formações continuadas e etc” (E-R).*

O (E-T) ressalta que não existe um modelo ideal, mas as características do professor tem relação com os alunos: *“Não, o modelo de professor também está pautado no discente”*. Nesse sentido, o modelo adotado vai depender das particularidades de cada turma.

Em meio a essa reflexão, percebemos que dois egressos responderam que existe um modelo ideal de professor. Aqueles que sabem lidar com as diferenças, dificuldades e conseguir fazer que seu aluno aprenda a importância daquele conhecimento assimilado ao longo do processo de ensino.

*“Sim. O modelo ideal é aquele que além das qualidades implícitas da profissão, também deve saber lidar com qualquer situação imposta (dificuldades de estrutura, por exemplo)” (E-H).*

*“Sim! Um professor ideal do meu ponto de vista é aquele que busca transmitir o conhecimento mesmo com as dificuldades encontradas nas diversas turmas” (E-N).*

Portanto, foi percebido que a maioria dos egressos respondeu que o modelo de professor depende das particularidades de cada pessoa ao interagir com o ambiente de ensino. Como sabemos o ensino é não é algo inalterável, mas sim um processo de constantes variações nos contextos educacionais.

**4.11 AINDA EM RELAÇÃO ÀS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, VOCÊ CONSIDERA QUE AS INTERAÇÕES COM OS PROFESSORES, ALUNOS E A GESTÃO DA ESCOLA FORAM SIGNIFICATIVOS PARA O SEU APRENDIZADO COMO DOCENTE? PODE CITAR ALGO QUE APRENDEU A PARTIR DE TAIS INTERAÇÕES?**

Em relação à última pergunta do questionário, queríamos evidências dos egressos sobre as interações na realidade das instituições escolares, enxergando se essa aproximação direta com a escola, professores e alunos, contribuiu para uma visão reflexiva da formação como professor. De acordo com as falas dos egressos, percebemos que a maioria destaca como significativas às interações no convívio da escola. Na opinião de outros egressos não houve essa interação esperada.

Vejam algumas respostas de alguns egressos sobre a dissociação do estagiário com a escola:

*“Existe uma falha na relação entre estagiários e docentes/funcionários das escolas. Não são poucos os relatos de estagiários hostilizados por professores da disciplina que, acredita-se, tenham "medo" do novo e enxerguem o estagiário como um concorrente ao seu emprego. Os funcionários da escola não permitem uma maior interação dos estagiários alegando que é um momento passageiro e não há a necessidade de uma interação mais profunda com demais setores da escola” (E-D).*

*“Não. Não houve nada marcante ou memorável” (E-K).*

Pelo que percebemos nas falas acima, os egressos constataram alguns fatores que dificultam que haja a interação significativa para a formação como docente. Segundo eles, tais fatos estão associados à carência de ações educativas da gestão escolar para um ensino voltado ao segmento da formação futura do alunado. Outro ponto falado foi a dificuldade de interação do professor com os estagiários. De acordo com o (E-D) essa limitação talvez aconteça pelo fato do professor sentir receio do estagiário se tornar um concorrente a seu emprego.

Neste sentido, em estudo realizado, Gondin, (2015) observou que “as principais dificuldades dos estagiários foram a forma com que eles são recebidos pelo ambiente escolar e pelos professores supervisores, a má orientação inicial por parte dos professores orientadores, a transposição didática no período da regência”.

Entretanto, alguns egressos perceberam a importância da interação entre os professores, os alunos e a gestão escolar. Essas interações contribuem para os processos de ensino-aprendizagem e para diversos saberes pedagógicos do graduando, e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes (Pimenta e Lima, 2011). Alguns egressos afirmam que essa interação fornecida pelo estágio contribui na aquisição de experiências vivenciadas com diferentes profissionais da educação. Afirmam ainda que:

*“Sim. O que mais aprendi foi o trabalho em grupo e a interação entre diferentes profissionais que visam o melhor desenvolvimento escolar dos alunos. A organização escolar e os objetivos a serem alcançados, também são pertinentes ao final da experiência de estágio docente” (E-B).*

*“Bastante. As interações nos conduz ao entendimento que a escola é um lugar misto, são pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, porém que precisam trabalhar em equipe por um único propósito” (E-E).*

É interessante essa resposta do (E-E), porque valoriza as interações independentemente da natureza delas. As interações não devem representar apenas situações confortáveis; devem representar situações reais. Nisso reside a riqueza das interações durante o estágio.

Destacamos também a consciência dos egressos sobre a relevância do contato direto com a sala de aula e as reuniões pedagógicas, além das trocas de experiências com os professores durante o processo de ensino. Ainda foi evidenciada pelos mesmos a importância de refletir sobre a prática e/ou técnicas de ensino nas diferentes situações que a escola proporciona. Tais questões são relatadas por alguns egressos:

*“Aprendi muito com os colegas de trabalho que a forma de transmitir disciplina vai ser importante para seu trabalho além do “domínio ” da turma para a obtenção de um resultado positivo” (E-F).*

Neste caso vem à tona a ideia da prática como imitação de modelos, descrito por Pimenta e Lima (2004), onde o egresso afirma: *“Sim. Ao observar outros professores, analisei as melhores características e incorporei à meu jeito docente. Pude observar várias dificuldades individuais que os alunos podem ter. Aprendi com a gestão a ter mais paciência com a burocracia” (E-H).*

A observação de como se dá a gestão escolar é importante, porque os gestores são escolhidos entre os próprios professores. O futuro professor poderá vir a fazer parte da gestão em algum momento.

*“Sim, dicas de didáticas na prática” (E-J).*

*“Sim, no meu estágio eu pude participar de algumas reuniões da escola, e lá ter contado com algumas questões burocráticas que na realidade eu nem sabia que existiam” (E-G).*

*“Sim. Sempre recebi vários conselhos de como trabalhar com cada turma pelas quais observei ou regi o estágio. Formas de como de como trabalhar determinados conteúdos ou maneiras de lidar com o alunado” (E-Q).*

As conversas com os professores revela também certo nível de acolhimento, que é algo importante para a experiência do estágio.

Ainda sobre as contribuições da interação do estagiário com o ambiente escolar, obtivemos algumas respostas relacionadas à compreensão do espírito de equipe no ambiente escolar. Nesta finalidade, os egressos ressaltam que:

*“Sim, construí além de trabalho em equipe, laços de amizades, aprendi a trabalhar em equipe e não ser individualista”(E-R).*

*“Sim. Aprendi como trabalhar em equipe” (E-T).*

*“Sim. Com o estágio percebi o quão complexo é ministrar aula para o diversificado número de pessoas, que necessariamente não possuem o mesmo nível de aprendizagem. Também aprendi o quão difícil é trabalhar em conjunto ( professor é uma "raça" desunida!). Percebi o quão difícil é para a formação dos alunos a ausência dos professores (seja por a ausência literal ou pela não formação da área a que leciona)”(E-S).*

O (E-S) ressalta as complexidades encontradas em lecionar para determinados números de alunos com grau de aprendizagem desigual. O egresso ainda salienta sobre a desunião da classe dos professores. Talvez o mesmo tenha evidenciado algumas dificuldades para trabalhar em equipe durante o período de estágio.

Pelo que podemos perceber nas declarações dos egressos, é que o estágio supervisionado, de uma forma ou outra, proporciona ao graduando um processo de identificação profissional e social, que vem se construindo nas relações evidenciadas em diferentes contextos no ambiente escolar. No entanto, percebemos nas falas de alguns egressos as dificuldades encontradas no processo de estágio. Na visão de alguns foi

perceptível nas respostas das questões existência de um pensamento dicotômico em relação ao distanciamento entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Tal percepção da realidade da escola no campo do estágio possibilita ao formando posicionar-se criticamente sobre os pontos relevantes de cada situação vivenciada, objetivando, assim, na perspectiva de buscar alternativas e possibilidades para uma melhor formação como professor.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado neste trabalho, pretendeu-se analisar o papel do estágio supervisionado na formação docente dos egressos do curso de licenciatura em Física da UFCG/CES Campus Cuité. Os resultados adquiridos com a pesquisa evidenciaram que a prática do estágio supervisionado proporciona diversas situações para um aprendizado efetivo e contextualizado do formando. Em consequência, fornece um suporte teórico e prático, mesmo que em alguns momentos não seja evidenciado ou se revele insuficiente.

As questões abertas do instrumento de coleta de dados permitiram aos egressos relatar os aspectos que foram consideráveis na formação como futuro profissional da educação, e que, além disso, os mesmos puderam evidenciar as complexidades encontradas ao longo do estágio. Sendo assim, foi evidenciado o real papel da disciplina de estágio supervisionado na formação inicial do professor, sabendo da necessidade de compreender os comportamentos de observação, crítica e reflexão das ações vivenciadas no contexto escolar. Possibilitando aos egressos um olhar diferenciado sobre o ensino, no qual se pode proporcionar novas técnicas e habilidades ou mesmo aperfeiçoá-las, além de mudanças na forma de se comportar, pensar e agir na prática profissional.

Nesse sentido, o processo de formação inicial para a docência oportunizada pelo estágio na sala de aula, apesar de ser fundamental, não garante por si só os requisitos básicos para o pleno exercício da profissão docente, pois é necessário uma aproximação cada vez maior do graduando no ambiente de ensino. Em consequência, com as experiências vivenciadas, sua identidade como professor vai se construindo e se reconstruindo ao longo do cotidiano da sala de aula e da escola, ou seja, envolve uma contínua reflexão sobre as concepções da prática de ensino nos contextos vivenciados.

De acordo com as análises de nossa pesquisa, percebemos que no estágio supervisionado o graduando pode vivenciar algumas questões técnicas da formação docente, de modo a buscar desenvolver uma postura de investigação contínua dos acontecimentos e contradições vivenciadas no campo educacional. Nesta perspectiva, o estágio tem sua contribuição nas ações do graduando, reafirma esse momento inicial possibilitada pela inserção no ambiente escolar e oportuniza experiências de diversas situações reais, podendo articular as habilidades e competências com os conhecimentos teóricos e práticos. Entretanto, na maioria das concepções dos egressos foi possível constatar algumas dificuldades em entender sobre a relação teoria e prática no processo de formação inicial, a partir do estágio

supervisionado. Para alguns, tal dicotomia se evidencia, pois foi constatado que ainda existe um distanciamento entre o que se faz nas aulas do curso, principalmente, as disciplinas de prática de ensino, e o que se realiza nas escolas durante o estágio.

Neste estudo, os egressos participantes compreendem a relevância do estágio supervisionado no Ensino de Física. No entanto, não garantem uma formação completa para exercer a profissão docente. Tal atividade possibilita que os futuros professores possam desenvolver algumas noções sobre a realidade apresentada nos ambientes de ensino. Além disso, o estágio propicia ao graduando a oportunidade de observação e reflexão sobre a prática, permitindo que o mesmo consiga reafirmar sua escolha pela carreira docente.

Portanto, com a realização dessa pesquisa propõe-se que os leitores possam refletir sobre a importância do estágio supervisionado na formação docente. Permitindo saber realmente qual seu papel na construção docente, não sendo apenas um cumprimento de exigências da grade curricular, mas sim, um ambiente que insere o graduando na realidade da sala de aula, adquirindo conhecimentos para ensinar em diferentes contextos. Consequentemente, contribui no processo de reflexão e associação entre a teoria e prática para uma formação significativa como futuro professor.

Dessa forma, consideramos que este trabalho pode ser um ponto de partida para novas perspectivas e/ou investigações e discussões relacionados ao estágio supervisionado na formação docente. Pois, além dos egressos, a pesquisa pode crescer pensando em saber a visão dos professores do curso, dos supervisores, das escolas campo de estágio e seus respectivos professores. Acredita-se, então, em um estudo e/ou análise significativa e mais completa no processo da formação docente.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 28, de 2 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.**

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 9, de 02 de outubro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CFE Nº 349/72, de 6 de abril de 1972. **Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2º grau.** Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2018.

ANDRADE, R. Cássia R.; RESENDE, M. R. **Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica.** Educação em Perspectiva, Viçosa, 2010.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.**

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** 10ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 2005, p. 27-38.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e Didática.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e didática.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

GIESTA, C. Nágila. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** – 2 ed. Araraquara: junqueira e marin editores, 2005.

GONDIN, Stela, Maria; SEGATTO, Mônica Silva. **O estágio supervisionado e suas dificuldades na visão de estagiários em licenciatura em Química do IQUFU.** Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, 2015.

GROSSO, Maria Tereza. **A importância da inclusão do ensino da oratória na grade de formação do professor.** Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos-academicos/8052->

a-importancia-da-inclusao-do-ensino-da-oratoria-na-grade-de-formacao-do-professor>Acesso em 01/10/2018.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**: Scipione, 2010.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação de professores em nível de segundo grau e a melhoria do ensino de escola pública**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - Campinas, p. 38. 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênero e crítica de um conceito**, São Paulo: Cortez, 2008.

MACIEL, L. S. B. **A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões**. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2001, p. 16.

MIZIARA et. al. Gestão da sala de aula: **A autoridade do professor e o fazer pedagógico frente às novas demandas sociais**. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. 2006.

PICONEZ, S. (Coord). **A prática de ensino e o Estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidades teoria e prática?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidades teoria e prática?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

RODRIGUES, Natália. **Estado Novo**. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/brasil-republicano/estado-novo/>> Acesso em 15/12/2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis -Volume 3, São Paulo, v. 13, nº 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SANTOS, S. Sânzia. **O estágio supervisionado e a formação do docente em ciências biológicas**. Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cuité, 2015.

TARDIF, Maurice. **Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. Texto Digitado, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

**ANEXO 1****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a),

Sou estudante do curso de graduação na Universidade Federal de Campina Grade - UFCG. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Joseclécio, cujo objetivo é utilizar os dados coletados na pesquisa para auxiliar na realização de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Sua participação e contribuição serão em responder um questionário, se assim você permitir, e a participação nesse estudo é voluntária. Se você decidir não participar, ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através dos telefones (83) 996534484 / (83) 9986535198.

Atenciosamente,

Adalberto da Costa Silva

Joseclécio Dutra Dantas

Cuité, 28/08/2018

**ANEXO 2****QUESTIONÁRIO****PESQUISA: CONCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO CURSO DE FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

- 1) De acordo com seu entendimento, qual é o objetivo do estágio supervisionado?
- 2) Considerando o antes e o depois da sua experiência de estágio, sua concepção sobre o ensino mudou? Se sim, quais foram as mudanças?
- 3) De acordo com seu entendimento, o estágio supervisionado é um momento teórico ou prático?
- 4) Sua experiência no estágio contribuiu como instrumento de discussão, avaliação e reflexão sobre a sua formação docente?
- 5) Seu estágio supervisionado aconteceu na primeira metade ou na segunda metade do curso? De uma forma ou de outra, a experiência do estágio ajudou a definir sua carreira como docente?
- 6) Quais os pontos positivos e negativos, que você considera importante citar, em relação às suas experiências vividas no estágio?
- 7) Que técnicas e/ou habilidades você acredita que o estágio lhe permitiu desenvolver?
- 8) Você acredita que a sua identidade enquanto professor que é, ou será, tem a ver com a sua experiência no estágio supervisionado? E com as demais etapas da sua formação? Comente.
- 9) Você acredita existir um modelo ideal de professor? Se sim, que características o definem? Se não há um modelo ideal, como ser um bom professor?
- 10) Ainda em relação às experiências vivenciadas no estágio supervisionado, você considera que as interações com os professores, alunos e a gestão da escola foram significativos para o seu aprendizado como docente? Pode citar algo que aprendeu a partir de tais interações?