
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Tamíres Fernandes da Silva

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O SEU PAPEL NA
ADESÃO À DOCÊNCIA PELOS ESTUDANTES DOS
CURSOS DE LICENCIATURA.**



Rio Claro
2017

TAMÍRES FERNANDES DA SILVA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O SEU PAPEL NA ADESÃO À
DOCÊNCIA PELOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flávia Medeiros Sarti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de
Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada
em Pedagogia.

Rio Claro
2017

370.71 Silva, Tamíres Fernandes da
S586e O estágio supervisionado e o seu papel na adesão à
docência pelos estudantes dos cursos de licenciatura / Tamíres
Fernandes da Silva. - Rio Claro, 2017
57 f. : il., gráfs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientadora: Flávia Medeiros Sarti

1. Professores - Formação. 2. Estágio supervisionado. 3.
Escolha profissional. I. Título.

Aos meus pais, pelos sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo, sempre.

Aos meus pais, pelo apoio e compreensão.

Agradeço em especial a Prof^a Dr^a Flávia Medeiros Sarti, orientadora dessa pesquisa, pela orientação, paciência, contribuições e também por ter tornado única a experiência de estágio enquanto professora supervisora de estágio.

À todos que me despertaram o interesse em estudar o Estágio: a todos os colegas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado por compartilharem suas experiências; A professora Adriana e seus alunos do 4^o ano, que gentilmente me receberam em sua turma; Aos colegas da Escola Manacá, sobretudo as professoras Ana Carolina, Angela e Nina por me mostrarem o mundo mágico da Educação Infantil durante o meu período de Estágio Extracurricular.

Às minhas amigas da graduação Larissa, Natalia, Pamela e Tatiana, pela companhia, pelas conversas, pelas risadas e, sobretudo, pela amizade.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, muito obrigada!

RESUMO

A partir das discussões realizadas durante a disciplina “Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, observou-se o Estágio Curricular Supervisionado como um momento de descoberta da prática docente para alguns dos alunos. Diante disto, e pensando no atual déficit de professores na educação básica, percebeu-se a necessidade de discutir a respeito e tentar compreender qual o impacto do Estágio Supervisionado na formação dos alunos dos cursos de licenciatura e se este pode vir a influenciar suas escolhas profissionais. Tem-se por hipótese que se bem fundamentado, estruturado e orientado, esses estágios podem revelar atrativos da docência que antes não eram percebidos pelos estudantes da licenciatura. Partindo desse pressuposto, e tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, o presente trabalho busca compreender também quais modelos de organização de estágio podem propiciar a esses estudantes essa percepção da docência como uma possível área de atuação.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio Supervisionado. Escolha profissional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 CONCEITO, HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL	10
2.1 Histórico.....	12
2.2 A Legislação nos últimos anos	14
3 PROPOSTAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	21
4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ESTÁGIO	32
4.1 Propostas de Estágio: contribuições para a descoberta dos atrativos da docência	33
5 QUERER SER PROFESSOR: QUAL O PAPEL DO ESTÁGIO NESSA ESCOLHA?	42
5.1 OS ALUNOS	46
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51

1 INTRODUÇÃO

A questão norteadora do presente trabalho surgiu a partir das discussões realizadas durante a disciplina “Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, realizada no primeiro semestre de 2014 no terceiro ano de Pedagogia da Unesp - campus de Rio Claro.

Ao longo da disciplina, foram realizadas socializações das experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado que trouxeram a tona indagações quanto à importância do estágio para os alunos dos cursos de licenciatura, sobretudo para os alunos já envolvidos com a dinâmica da pesquisa acadêmica. Durante tais discussões constatou-se que, até o momento anterior à realização do estágio, vários estudantes almejavam seguir uma carreira acadêmica, mais vinculada à universidade, não enxergando atrativos na educação básica, e que o estágio acabou por revelar, para esses estagiários, a atratividade da docência.

Observou-se com isso que, tal situação se assemelha a um movimento presente hoje dentro das universidades, onde alguns alunos dos cursos de licenciatura, uma vez vinculados à pesquisa, passam a almejar a carreira acadêmica, deixando de lado o interesse pela educação básica.

O que se sabe é que, seja pela desvalorização social da profissão, pelas más condições de trabalho ou ainda pela baixa remuneração salarial, o que se tem percebido atualmente é que, cada vez um número menor de jovens quer ser professor.

Não obstante, nos próprios cursos de formação de professores podemos nos deparar com dois tipos de estudantes: de um lado o aluno que ingressa nesses cursos a partir de uma vontade de ser professor, e do outro o aluno que tem diferentes motivações que não implicam, necessariamente, na escolha da docência como profissão.

A hipótese que estamos defendendo aqui é que essa baixa atratividade da profissão pode acabar interferindo, também, nas escolhas desses alunos que já se encontram nos cursos de licenciatura, como se notou durante as falas de alguns dos alunos da disciplina, para os quais o caminho da pesquisa se fazia mais atrativo.

Dessa maneira, o Estágio Supervisionado acaba sendo, para muitos desses alunos, o primeiro contato com a profissão docente, ou seja, essa experiência oferece ao professor em formação a oportunidade de interagir com a complexidade inerente ao contexto escolar. Nesse contato direto com seu possível futuro ambiente de

trabalho “o estagiário tem a possibilidade de se colocar em profunda reflexão, construindo ou desconstruindo expectativas sobre a profissão docente e sobre ser professor”. (BACCON; ARRUDA, 2010, p. 510).

Para os estagiários que já tiveram contato com a escola, porque já atuam como professores ou devido a participações em projetos, o estágio pode constituir-se como uma oportunidade de implementar diferentes métodos de ensino e de refletir sobre a prática docente.

Assumimos, portanto, que o Estágio Curricular Supervisionado tenha uma função primordial nos cursos de licenciatura, uma vez que, constitui-se como um momento extremamente rico em experiências e propício a descobertas para esses professores em formação. Diante disto, surge o tema deste trabalho de conclusão de curso: O Estágio Supervisionado e o seu papel na adesão à docência pelos estudantes dos cursos de licenciatura, com o intuito de tentar compreender o impacto causado pela experiência do estágio nos alunos estagiários.

De início, é importante destacar que o Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores tem sido foco de estudos realizados por diferentes pesquisadores da área, tais como: Pimenta (1995); Pimenta e Lima (2006); Baccon e Arruda (2010); Andrade e Resende (2010); Benites, Sarti e Souza Neto (2015).

Tanto Pimenta (1995) quanto Pimenta e Lima (2006) ao discutirem sobre questões referentes à formação de professores, por exemplo, destacam, principalmente, a relação entre teoria e prática, relação esta que continuamente perpassa essa temática. Apesar disso, as autoras entendem o estágio como instrumento para a superação da dicotomia teoria e prática.

Baccon e Arruda (2010) investigam a construção dos saberes docentes durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados. Segundo os autores, o estágio pode ser a oportunidade para o aluno estagiário construir um saber pessoal, aprender a se relacionar, a ensinar e aprender, sobretudo a “ser professor”, ainda que entendam que o processo de formação do professor seja contínuo e que se dê ao longo de toda a sua vida profissional.

Concernentes às discussões acerca do Estágio Supervisionado, encontramos também trabalhos que tem sua ênfase nos aspectos legais dessa prática. Um exemplo disso é o trabalho de Andrade e Resende (2010), que analisa os marcos regulatórios do estágio no Brasil, mostrando como o estágio, ao longo dos anos, veio a se tornar um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores.

Benites, Sarti e Souza Neto (2016), nos trazem uma revisão da literatura nacional e internacional sobre o Estágio Supervisionado, abordando outra questão referente ao estágio: a figura do professor colaborador que recebe e acompanha a formação dos estagiários.

Poderíamos destacar ainda, outras tantas perspectivas e abordagens sob as quais se dão os diversos estudos entorno do Estágio Supervisionado. No entanto, situamos nossa questão de investigação como sendo a identificação sobre de que maneira a literatura da área educacional tem considerado o impacto do estágio para os alunos dos cursos de licenciatura, uma vez que compreendemos a relevância de abordar tal temática, ainda pouco discutida pelas pesquisas da área.

Além disso, pretendemos também analisar quais os modelos de organização de estágio podem propiciar a esses estudantes uma aproximação com a docência como possibilidade de atuação profissional, uma vez que, de acordo com a legislação vigente, fica delegado à universidade a organização dos estágios.

Para alcançarmos os objetivos deste estudo, tivemos como referência metodológica a pesquisa bibliográfica, sendo os dados aqui apresentados abordados sob o viés qualitativo.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Diante disso, com o objetivo de tentar compreender de que forma a literatura na área de formação de professores tem discutido acerca do impacto causado pelo Estágio Supervisionado nos alunos dos cursos de licenciatura, realizamos, num primeiro momento, um levantamento, junto ao Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de dissertações e teses.

Na busca para identificarmos os trabalhos a serem analisados, foram utilizados os descritores: Iniciação; Docência; e Estágio, tendo como área de conhecimento a Educação. Desta busca resultaram 137 trabalhos, dos quais 31 foram selecionados. Após a leitura do resumo desses 31 trabalhos, somente 9 foram selecionados, contudo, apenas 5 desses trabalhos se encontravam disponíveis na internet.

Num segundo momento, realizamos também uma busca por artigos acadêmicos referentes a essa temática, que pudessem contribuir com a nossa

análise. Por fim, realizamos ainda uma busca, em sites de diferentes universidades por propostas de estágio que se encaixassem nas características do modelo centrado na pesquisa descrito por Pimenta e Lima (2004).

Para a realização deste trabalho, propõem-se então algumas etapas: no segundo capítulo apresentamos o conceito, os aspectos históricos e legais que permeiam a temática Estágio Supervisionado no Brasil.

No terceiro capítulo trazemos algumas propostas de Estágio Curricular Supervisionado, que apresentam características semelhantes ao modelo de estágio centrado na pesquisa, aliando teoria e prática descrito por Pimenta e Lima (2004).

No quarto capítulo realizamos uma análise sobre quais aspectos destas propostas de Estágio Curricular Supervisionado podem contribuir para que os alunos estagiários se descubram ou não na carreira docente.

O quinto capítulo oferece um panorama sobre a maneira como o estágio aparece na literatura como contribuinte para as futuras escolhas profissionais dos alunos estagiários.

Por fim, no sexto e último capítulo apresentamos as considerações finais do nosso trabalho.

2 CONCEITO, HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL

Abordar a temática Estágio Supervisionado, e assim compreendermos melhor qual a sua importância no processo de formação de professores, requer, inicialmente, uma apresentação do conceito, dos aspectos históricos e das questões legais que permeiam o estágio no Brasil.

Atualmente, o estágio é uma exigência curricular no processo de formação de alunos de diferentes cursos. Desde seu nascimento no latim, o termo “estágio” sempre esteve vinculado à aprendizagem colocada em prática num local adequado mediante supervisão.

O termo *stage*, apareceu na literatura, em francês antigo, em 1930, referindo-se ao período transitório de treinamento de um sacerdote, ou seja, era o período que um padre deveria residir na igreja, antes de poder tomar posse de seus direitos por completo. (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

No Brasil, as alterações no conceito de estágio acompanharam a evolução da legislação. Ao procurarmos pelo termo na literatura atual, encontramos definições como a de Passarini (2007), que busca diferenciar Estágio Supervisionado de Estágio Profissional. De acordo com a autora:

O Estágio Curricular Supervisionado, aquele em que o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso, indo além do *Estágio Profissional*, aquele que busca inserir o futuro profissional no campo de trabalho de modo que este treine as rotinas de atuação. (PASSARINI, 2007, p. 30, grifo do autor).

Em Moura apud Passarini encontramos a seguinte definição:

“*Estágio* refere-se a uma preparação anterior à prática profissional e *Curricular* refere-se ao domínio de elementos que têm por objetivo a concretização dessa prática, no sentido de saber lidar com um conhecimento organizado para ensinar alguém sobre um conhecimento instituído. (MOURA, 2003 apud PASSARINI, 2007, p. 30, grifo do autor).

Para Andrade e Resende (2010):

O estágio curricular obrigatório é um componente fundamental no processo formativo, que oportuniza ao estudante o exercício da atividade profissional na realidade em que vai atuar. Deve possibilitar aos estudantes a realização de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo referencial

teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 232).

Na Legislação também podemos encontrar definições acerca do Estágio Supervisionado, segundo consta no artigo 1º da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes:

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

Ainda sobre o estágio, pode-se ler também no artigo 1º, inciso 2º dessa mesma lei que “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. (BRASIL, 2008).

Em síntese, podemos perceber que as definições não se diferenciam na essência do que é o estágio. De maneira geral, todos entendem o estágio como um momento de aprendizagem, que prepara para o trabalho.

Logo, compreender o estágio como tempo destinado ao ensino e a aprendizagens implica assumir que, ainda que imprescindível, somente a formação em sala de aula não se faz suficiente.

Nas palavras de Cyrino (2012):

É fato que a formação do professor ocorre essencialmente no espaço escolar, não desconsiderando as contribuições da formação teórica. Mas é neste ambiente que o licenciando descobre o que é implícito e explícito no trabalho docente, além de encontrar desafios, dificuldades. O estagiário vivencia este espaço, tem contato com os professores, com as incertezas, as improvisações e imprevistos característicos da dinâmica da escola. (CYRINO, 2012, p. 151)

Assim, compreendemos que para preparar os alunos para o exercício da profissão é necessário que esses possam entrar em contato e conhecer a realidade do cotidiano escolar que, para muitos dos alunos que até a realização do estágio não tiveram contato com essa realidade, se dará através do Estágio Curricular Supervisionado.

2.1 Histórico

Segundo Pimenta (1995), no que compete aos cursos de formação de professores, o estágio sempre esteve presente, porém sob a denominação Prática de Ensino.

No entanto, a concepção de estágio que vemos atualmente, é algo recente e um longo caminho foi percorrido até que ele fosse compreendido de tal forma. De acordo com Colombo e Ballão (2014), ao longo do tempo, modificações ocorreram quanto ao conceito de estágio, que passou de uma simples atividade de acompanhamento prático de um mestre na Idade Média, para uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade.

Ainda conforme as autoras citadas acima, no Brasil, as mudanças na concepção de estágio seguiram a evolução da legislação educacional. De acordo com Pimenta (1995), a discussão acerca do Estágio Supervisionado no Brasil teve seu início em meados de 1930 quando os cursos de formação de professores ainda recebiam a denominação “Escolas Normais” - tais escolas tinham por finalidade a formação de docentes para atuarem nas escolas primárias. Segundo a autora, nessa época, a prática já constava no currículo como reprodução dos modelos teóricos existentes e das práticas bem-sucedidas, ainda que a prática profissional, sob forma de estágio não se fizesse necessária nos currículos, uma vez que o magistério não era considerado propriamente uma profissão e sim uma ocupação: “A prática, portanto, consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes para ensinar aquelas crianças que possuíam os requisitos considerados adequados para aprenderem”. (PIMENTA; LIMA, 2005, p.36).

A criação do Estágio Supervisionado no Brasil aconteceu de maneira rudimentar em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Entretanto, esse estágio é voltado apenas ao ensino industrial. Assim, é a partir da década de 1960 que a necessidade da prática de ensino começa a ser reforçada e, em 1962, o Conselho Federal de Educação estabeleceu, pela primeira vez, no parecer n° 292- que fixava as matérias pedagógicas que deveriam compor o currículo das licenciaturas- a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como obrigatória nos cursos de formação de professores. (BREJON, 1972).

Sobre a Prática de Ensino, o parecer n° 292, de 14 de novembro de 1962, ressaltava:

[...] deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob forma de estágios, como os 'internatos' dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros professores mestres, realmente, aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real e terem vivência do ato docente em seu tríplice aspecto do planejamento execução e verificação. (BREJON, 1972, p. 13).

Durante anos, permeou então a ideia do estágio como momento onde, sendo assistidos por professores designados a orientá-los, os alunos deveriam colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade. (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Após o golpe de 1964, os debates sobre a educação passaram por um período de silêncio, já que as iniciativas para transformar a educação no Brasil foram reprimidas, abrindo espaço para o tecnicismo americano.

Santos et al (2009) apontam que, foi a partir do I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado na Universidade de Brasília, em 1972, que o então ministro Jarbas Passarinho apresentou a legislação que tornava o estágio de estudantes obrigatório.

No entanto, os autores afirmam ainda, que o estágio curricular foi regulamentado apenas em 1977, após a Lei nº 6.494, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo.

A despeito disso, se pode ler no artigo 1º, inciso 2º dessa lei:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico cultural, científico e relacionamento humano. (BRASIL, 1977).

Vê-se que, a partir de então, o estágio curricular passa a ter maior relevância, já que através dele o aluno poderia ter uma formação mais abrangente, que ia além da capacitação teórica.

Todavia, segundo Colombo e Ballão (2014), essa lei foi regulamentada somente em 1982, pelo Decreto nº 87.497 que vigorou sem qualquer modificação por mais de uma década.

Reformas oriundas das novas legislações se deram no âmbito educacional, na década de 1990. A Lei nº. 9.394/96, segundo Andrade e Resende (2010), propugnava

que a formação dos profissionais da educação deveria estar calcada na associação entre teorias e práticas, até mesmo mediante a capacitação em serviço. Além disso, a Lei garantiu ainda que a formação docente, exceto para a educação superior, deveria incluir prática de ensino de no mínimo trezentas horas. (BRASIL, 1996).

2.2 A Legislação nos últimos anos

Segundo Pimenta e Lima (2005), na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, a partir dos anos 90, o estágio passa a ser designado como atividade teórica que permite o conhecimento e a aproximação acerca da realidade. De acordo com Bueno (2007), com os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), o estágio passou a ser mais valorizado como um espaço de formação do futuro professor.

Tal concepção sobre o estágio é nítida quando se lê no Parecer CNE/CP nº 28/2001- que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena- a definição de estágio. Conforme o Parecer:

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. (BRASIL, 2001a, p. 10, grifo do autor).

Contudo, no que se refere aos objetivos, tal perspectiva é mais abrangente quando coloca que:

Tendo como objetivo, junto com a prática, **como componente curricular**, a relação *teoria e prática social* tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas

é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. (BRASIL, 2001a, p. 10, grifo do autor).

Diante disso, é possível perceber que o estágio se afasta da concepção corrente até então, de que seria apenas a parte prática do curso, e passa a ser compreendido como tempo destinado a um processo de ensino-aprendizagem, que vai além da prática. Deixando, portanto, de ser uma atividade destinada apenas a colocar em prática os conhecimentos aprendidos, tornando-se também um momento que possibilita a articulação entre conhecimentos teóricos e prática pelo aluno estagiário. Além disso, o estágio proporciona ao aluno uma aproximação com a realidade na qual irá atuar, possibilitando ainda o desenvolvimento de habilidades necessárias à docência.

Sobre a relação estágio e prática, cabe ressaltar, ainda que brevemente, a contribuição de Andrade e Resende (2010) que apontam que, historicamente os estágios sempre apareceram atrelados a disciplina de Prática de Ensino, situação que muda a partir do Parecer nº. 28/2001, pois o mesmo difere claramente o significado de estágio e do que passou a denominar de práticas pedagógicas.

A despeito disso, o parecer explica que:

[...] há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

Em consonância a isso, o CNE/CP 01 de 2002, determina que a prática não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja apenas ao estágio, desarticulado do restante do curso. Segundo o documento, esta deverá estar presente desde o início do curso, e, permear toda a formação, no interior de todas as disciplinas que compõem os componentes curriculares, e não apenas nas disciplinas pedagógicas. A prática deve, portanto, transcender o próprio estágio, a sala de aula, e numa perspectiva interdisciplinar, deve visar ao futuro professor, melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar.

Atualmente, podemos notar que Prática de Ensino e Estágio já não aparecem mais mesclados, posto que o documento apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que esta deva ser incluída nas demais disciplinas do curso, de acordo com o parecer “ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001, p.23).

Em outras palavras, de acordo com Andrade e Resende (2010):

No bojo dessa concepção de formação de professores presente nas Diretrizes, a prática aparece como não restrita ao Estágio, mas presente desde o início do curso. O Estágio Supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. É apresentado como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática. (ANDRADE E RESENDE, 2010, p. 244).

Contudo, Bueno (2007) chama a atenção para o fato dos documentos oficiais não terem respondido questões sobre o modo como deve ser esse estágio e o que fazer para que o estagiário possa alcançar o objetivo de “um conhecimento do real em situação de trabalho”, o que acaba contribuindo para que diferentes modelos de estágio sejam oferecidos pelas universidades.

Quanto a isso, podemos ler no Parecer CNE/CP nº 09/2001:

Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade

de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2001b, p. 58).

Diante do trecho acima, fica claro que, de fato, diferentes modelos de estágios curriculares têm sido propostos nos cursos de formação de professores. Fato esse que pode vir a ter alguma influência no modo como a experiência do estágio se fará para os alunos estagiários.

Para tentar explicar o porquê dessa falta de clareza, Bueno (2007) nos chama a atenção para o fato de as reformas educacionais feitas pelo governo brasileiro, a partir da década de 1990, estarem muito pautadas em cima das recomendações feitas pelo Banco Mundial (BM). Ainda segundo a autora, para que haja uma melhoria no Ensino Fundamental, o BM aponta a necessidade de um aumento no tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes.

De acordo com Santos (2000), o BM prioriza a formação continuada de professores, em detrimento da formação inicial na graduação devido a fatores econômicos. Segundo a autora:

[...] a educação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação. A redução da educação inicial e o investimento na educação continuada são, pois, compatíveis com um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação. (Santos, 2000, p. 175).

Ainda de acordo com Santos (2000), o objetivo do Banco Mundial ao promover a educação continuada é instrumentalizar o docente para seguir as diretrizes e as normas curriculares. Além disso, o BM também privilegia na educação continuada o conhecimento dos conteúdos das disciplinas, em detrimento do conhecimento pedagógico, alegando que o primeiro apresenta maior influência no rendimento dos alunos.

Seguindo essa concepção, não haveria realmente motivos para preocupações quanto ao estágio, dado que todo o conhecimento necessário para se tornar professor pode ser obtido na universidade, no trabalho ou na formação continuada. (BUENO, 2006).

Ainda sobre a interferência da economia na educação, Bueno (2007) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores também acabaram sendo influenciadas, e que as competências atribuídas a esses

profissionais aparecem nesse documento como centrais em sua formação, mostrando a relação almejada entre a formação e o mercado.

Sarti (2013), chama a atenção para o fato dessa perspectiva mais pragmática, que visa o ajustamento do sujeito às condições de trabalho, estar ocupando o lugar de propostas mais socializadoras ainda segundo a autora: “não se objetiva, nesses casos, a iniciação do novato na cultura do magistério, mas sobretudo, sua adequação como funcionário de uma determinada rede ou instituição de ensino”. (SARTI, p. 96, 2013).

Por outro lado, compreendemos que essa brecha nos documentos pode ser vista de maneira positiva, pois o fato de apenas as Diretrizes terem sido dadas possibilita certa versatilidade na organização dos cursos. A soma disso, mais o espaço aberto à pesquisa, poderão resultar em uma mudança positiva na formação de professores, de acordo com Bueno (2007):

Como há uma ênfase na prática, é possível nesse momento aliar as atividades de prática de ensino com as de pesquisa, transformando, por exemplo, os espaços do estágio supervisionado em lugares de ação e reflexão visando ao desenvolvimento do estagiário como um futuro professor. (BUENO, 2007; p. 19).

Assim, para proporcionar essa formação seria necessário que o estágio promovesse momentos em que os alunos estagiários pudessem observar os professores em trabalho, discutir sobre o que observaram e se colocar como professores para então poder perceber o que é esse trabalho. Contudo, o modo como o estágio é organizado em cada estabelecimento de ensino varia de acordo com as concepções que cada professor supervisor tem sobre o estágio.

Não podemos deixar de fazer menção ainda a Lei Nº. 11.788, que revogou a Lei Nº. 6.494/ 77 que perdurou por mais de 30 anos e que, embora não se direcione somente aos cursos de formação de professores, define as novas regras para os estágios de formação profissional. De acordo com Andrade e Resende (2010), a nova Lei apresenta alguns avanços sobre a concepção do estágio na formação profissional.

Ainda de acordo com as autoras, o Estágio Supervisionado que outrora era compreendido como complementação do ensino e da aprendizagem, passa a ser entendido como ato educativo, exigindo que tanto escola quanto parte concedente trabalhem didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento das

atividades a serem desenvolvidas, ao desenvolvimento e avaliação dessas atividades. (ANDRADE; RESENDE, 2010).

A aprovação do Plano Nacional de Educação- PNE pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, deram início a uma nova etapa para as políticas educacionais brasileiras. Juntos, o PNE e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, buscam uma maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, e apresentam metas e estratégias para a educação básica e a educação superior que envolvem: discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação

Recente, essas novas DCNs aprovadas em 2015 e que substituem a CNE/CP nº 1/2002, pouco trazem sobre o Estágio Supervisionado. O que muda com a CNE/CP n. 2/2015 é a sua carga horária, que passa a ser de quatrocentas horas o documento também destaca a necessidade de haver uma supervisão nesse momento de formação, mas não dá detalhes de como esta deva ser feita. O mesmo documento destaca ainda a necessidade de uma maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica que, caso aconteça de fato, certamente refletirá de maneira positiva na realização do estágio. De acordo com Souza Neto, Sarti e Benites (2016):

[...] a implementação de tais recomendações federais impõe dificuldades diversas, cujo enfrentamento requer mudanças significativas na organização atual da formação docente: o estabelecimento de novas relações entre as instituições de formação inicial e as escolas de educação básica; o reconhecimento e a valorização da cultura do magistério como fonte de conteúdo para a formação; a composição de equipes pluricategoriais de formadores e um acompanhamento formativo dos estagiários durante a permanência nas escolas; e o efetivo aproveitamento, por parte dos estagiários, das atividades de estágio para sua formação profissional e constituição de uma identidade docente. (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 312).

Tal Diretriz estabelece um prazo de dois anos, a partir da sua publicação, para que as instituições de ensino superior façam as devidas adequações. Sendo assim, ainda temos um tempo de espera para comprovarmos se tais mudanças na legislação de fato acontecerão, como acontecerão e de que maneira isso refletirá no componente curricular aqui discutido.

Diante de todo o caminho percorrido até os dias atuais, podemos perceber que as concepções acerca do estágio foram mudando ao longo dos anos e que ele foi se constituindo cada vez mais como elemento de suma importância nos cursos de formação de professores, embora, como Pimenta (1995) enfatiza, ele nunca tenha sido considerado desnecessário.

Todavia, mesmo com todos os avanços e em meio a tantos normativos, sentimos falta de documentos onde o foco central seja o estágio. Acreditamos na necessidade de leis específicas para os estágios das licenciaturas, que orientem instituições de Ensino Superior, escolas, Secretarias de Educação, professores e supervisores sobre seu papel no processo de formação do futuro professor.

3 PROPOSTAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Como mencionado no capítulo anterior, brechas deixadas na legislação acabam possibilitando que diferentes tipos de estágio sejam oferecidos pelas instituições, esse estágio oferecido acaba dependendo muito da visão que o professor que leciona essa disciplina tem acerca do estágio. Partindo desse pressuposto, neste capítulo pretendemos fazer uma análise de propostas de estágios de diferentes universidades, na tentativa de tentar descobrir quais os modelos de estágio e quais os aspectos neles presentes, mais tendem a favor a descoberta da docência pelos alunos estagiários. Para isso, foram usadas as propostas de Estágio Curricular Supervisionado das seguintes instituições: Unesp- Rio Claro (cursos de Pedagogia e Educação Física); UFLA (curso de licenciatura em Matemática); UFPE (curso de licenciatura em Física); e USP (cursos de licenciatura em Física e Educação Física).

Propostas UNESP- Rio Claro

Pedagogia

A proposta apresentada pela professora Flavia Medeiros Sarti do Departamento de Educação da Unesp de Rio Claro, constitui-se em uma parceria entre a universidade e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro- SP que vem sendo aplicada desde 2006.

O trabalho é realizado a partir de uma parceria com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que recebem em suas classes os alunos da licenciatura em Pedagogia. Trata-se de um tipo de parceria formativa na docência, que tem como objetivo proporcionar maior integração entre formação inicial e os processos contínuos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente. (SARTI, p. 136, 2009).

Nessa proposta, os estágios são compreendidos como espaços de iniciação da socialização profissional dos estudantes (SARTI, 2013), sendo os professores voluntários os agentes da formação proposta. É importante destacar que esses docentes apresentam perfis bastante diversificados quanto à prática, concepções sobre ensino e aprendizagem. Sendo a disponibilidade para receber e realizar a parceria proposta pela universidade com os estagiários o único critério de seleção desses docentes, o que acaba contribuindo para que os alunos tenham contato com a diversidade que geralmente permeia o ambiente escolar.

O primeiro contato entre estudante e professor se dá por meio de uma entrevista que ocorre meses antes da realização do estágio. É através dela que o futuro estagiário pode conhecer a trajetória e o perfil profissional do professor com o qual trabalhará, além de poder conhecer a escola onde esse trabalho será desenvolvido.

Num segundo momento, já no quinto semestre, os alunos têm de cumprir 105 horas de estágio, nas quais devem planejar e aplicar atividades, contando com a participação do professor, para que juntos possam tornar a parceria possível.

A disciplina “Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que acontece paralelamente ao estágio, é o espaço onde os alunos recebem orientações gerais sobre o funcionamento dos estágios, participam de atividades formativas, e têm a oportunidade de compartilhar e trocar experiências com os colegas.

A proposta também tem caráter formativo para os professores voluntários, uma vez que um curso de extensão universitária é oferecido a eles todos os anos pela supervisora do estágio. Durante o curso, esses professores são chamados a discutir, com os estagiários e a supervisora, as experiências junto aos parceiros. Juntos, a dupla deve escrever um relatório com as experiências e trabalhos desenvolvidos durante a parceria.

Além desse relatório, ao final do semestre, os alunos devem entregar um relatório individual de estágio, no qual deve conter, não só as experiências vivenciadas durante o estágio, mas também suas percepções e reflexões acerca do estágio, caracterização da escola, da turma em que estagiou.

Educação Física

O curso de Educação Física da UNESP/RC tem duração mínima de oito semestres, sendo que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) acontece nos últimos quatro semestres do curso, ocupando uma carga horária de 420 horas distribuídas em: ECS- Prática de Ensino I (120 horas no 5º semestre), ECS- Prática de Ensino II (90 horas no 6º semestre), ECS- Prática de Ensino III (90 horas no 7º semestre) e ECS- Prática de Ensino IV (120 horas anual- 7º e 8º semestres).

Tais estágios podem ser realizados individualmente, em duplas ou em trios, uma vez que o número de escolas disponíveis costuma ser insuficiente. Durante o período de estágio os alunos têm como supervisor um professor da universidade e

como colaborador um professor da escola. Aqui, assim como acontece no estágio de Pedagogia, os professores também são voluntários.

O ECS- Prática de Ensino I tem como objetivo trabalhar o estágio como pesquisa e também a pesquisa no estágio. Aqui, o estágio busca “ressignificar a escola e a compreensão que os estudantes possuem da prática e da identidade docente”. (BENITES; NETO, p. 10, 2013).

Durante o ECS- Prática de Ensino II, o estagiário é totalmente inserido na realidade da escola com o estágio na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I. De acordo com Benites (2013), é o momento em que se trabalha melhor a ideia do professor observador, intérprete e responsável por tomar decisões, a ideia de professor reflexivo, e também a reflexão crítica baseada na identificação das teorias ou pressupostos que fundamentam a prática docente.

O ECS- Prática de Ensino III dá continuidade ao estágio anterior, sendo desenvolvido no Ensino Fundamental II. Nessa fase, há uma ênfase maior na prática docente do estagiário, e na reflexão associada à pedagogia da autonomia.

Por fim, o ECS-Práticas de Ensino IV se direciona ao Ensino Médio no primeiro semestre. Durante o segundo semestre, os alunos acompanham a coordenação pedagógica e a gestão da escola.

Vale ressaltar que, por se tratar de um curso de Educação Física, para que possam cumprir as metas estabelecidas para a realização do estágio, é trabalhado com os licenciandos o Código de Ética da Educação Física, levando-se em consideração os princípios básicos em Educação Física e a prática da profissão.

Ao fim de todos esses estágios, os alunos estagiários devem entregar um trabalho de conclusão de estágio com o relato de suas experiências e suas reflexões sobre elas.

Proposta UFLA

Assim como nos demais cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática da UFLA- Universidade Federal de Lavras- é um componente curricular obrigatório que tem por objetivo habilitar o estudante para o exercício profissional no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e todo o Ensino Médio.

As atividades podem ser realizadas em instituições de ensino que permitam a formação em serviço dos alunos estagiários, podendo essas ser públicas ou privadas. Além disso, consta nas normas de estágio uma extensão do campo de estágio, já que

os alunos podem cumprir até 30% das horas de estágio em organizações filantrópicas, ou organizações não governamentais (ONGs), ou ainda em projetos educacionais em parceria com a UFLA, desde que haja convênios estabelecidos com a Secretaria Municipal de Educação e/ou Superintendência Regional de Ensino.

Durante a realização do estágio, os estudantes atuam sob a orientação de um professor do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA e sob a supervisão de um professor da unidade escolar onde está sendo realizado o estágio.

O estágio deve perfazer a carga horária mínima de 408 horas realizadas durante a segunda metade do curso, distribuídas da seguinte forma:

QUADRO 01- O estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática da UFLA

Período do Curso		Horas
5º	Aspectos Didático- Pedagógicos da Matemática no Ensino Fundamental I- UFLA	34
	Estágio Supervisionado I- Campo de Estágio	68
6º	Aspectos Didático-Pedagógicos da Matemática no Ensino Fundamental II- UFLA	34
	Estágio Supervisionado II- Campo de Estágio	68
7º	Aspectos Didático-Pedagógicos da Matemática no Ensino Médio I- UFLA	34
	Estágio Supervisionado III- Campo de Estágio	68
8º	Aspectos Didáticos Pedagógicos do Ensino da Matemática no Ensino Médio II- UFLA	34
	Estágio Supervisionado IV- Campo de Estágio	68

FONTE: ANDRADE, 2012, p. 51.

Nas disciplinas com prefixo “Aspectos Didáticos-Pedagógicos”, procura-se discutir as experiências vivenciadas no estágio semana a semana, assim como aspectos mais gerais da prática pedagógica suscitados nessas discussões. (ANDRADE, 2012).

Já as disciplinas denominadas de “Estágio Supervisionado” correspondem à carga horária semestral de 68 horas de atividades de estágio cada uma- o que compõe 272 horas das 408 horas previstas- que são realizadas no campo de estágio.

Frequentemente essas horas são cumpridas em atividades de apoio ao professor, dentro das salas de aula.

Na carga horária de cada uma dessas disciplinas estão inclusas a supervisão e orientação das atividades destinadas à organização do projeto de intervenção e do relatório de estágio.

O desenvolvimento do estágio prevê as seguintes atividades: observação, participação e regência. Segundo o regulamento de estágio do curso, as atividades de observação têm como objetivo proporcionar ao aluno contato com a realidade educacional. Quanto às atividades de participação, essas têm como objetivo permitir que o estudante tome parte de aulas ou demais atividades. Por fim, a atividade de regência tem o objetivo de permitir que o estudante aplique seu projeto de intervenção, sob orientação tanto do professor supervisor da universidade quanto do professor responsável pela disciplina na unidade escolar onde está sendo realizado o Estágio Supervisionado.

O estágio pode ser desenvolvido tanto individualmente quanto em grupos de até três alunos, contanto que todos os integrantes do grupo realizem o estágio em uma mesma instituição, preferencialmente em uma mesma turma, sob a supervisão de um mesmo professor.

Proposta UFPE

A proposta de estágio do curso de licenciatura em Física apresentada pela UFPE- Universidade Federal de Pernambuco difere um pouco das demais apresentadas até aqui, por se tratar de uma universidade na região agreste.

A carga horária total do estágio supervisionado é de 405 horas, sendo oferecidas entre os 6º e o 9º período. Assim como nas demais propostas, nesta o estágio constitui um período composto por um conjunto de atividades pedagógicas: de caráter formativo e pré-profissional, desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos, sob acompanhamento e supervisão da universidade.

A supervisão do estágio também é realizada por um docente da instituição formadora, compondo 25% do total da carga horária prevista para o estágio. Contudo, segundo as diretrizes para o estágio supervisionado, dada à especificidade do

atendimento multidistrital feito pelo Centro Acadêmico do Agreste, a proposta é que a supervisão ocorra por meio de carta de aceite da escola e do professor regente. A supervisão pode acontecer ainda, através da plataforma MOODLE, entretanto, o documento não especifica de que maneira essa supervisão deve acontecer.

As escolas campo de estágio podem ser tanto públicas quanto particulares, vista a dificuldade de encontrar professores licenciados nas áreas de Física, Química e Matemática, lecionando na rede pública do Agreste Pernambucano. Cabendo, assim, ao aluno estagiário a responsabilidade de procurar e conseguir autorização da escola e do professor regente.

Outro ponto que difere esta das demais propostas é que, neste caso, o Estágio Supervisionado pode ser remunerado, sendo obrigatório apenas a existência de um instrumento jurídico (convênio) firmado pela instituição de ensino e a unidade concedente do estágio, e ainda um termo de compromisso celebrado entre o estudante e a unidade concedente do estágio, com interveniência da instituição de ensino.

Os Estágios Supervisionados são divididos da seguinte forma:

Estágio Curricular Supervisionado I (ESI): tem como foco a ação docente no Ensino Fundamental II, tem carga horária total de 90 horas, sendo 30 horas teóricas e 60 horas práticas. O aluno que estiver realizando atividades de docência no EF, concomitante ao ESI, comprovadamente nas disciplinas de Ciências, Física ou Matemática, pode computar essa experiência como 50% carga horária prática. Entretanto, precisa realizar a carga horária teórica, bem como as atividades de pesquisa e de regência.

O Estágio Curricular Supervisionado II (ESII): tem como foco a ação docente no Ensino Médio (EM), tem carga horária total de 120 horas, sendo 30 horas teóricas e 90 horas práticas. Nesse caso, o aluno que estiver realizando atividades de docência no EM, concomitantemente ao ESII, comprovadamente na disciplina de Física, pode computar essa experiência como 50% da carga horária prática. Entretanto, também tem de realizar a carga horária teórica, bem como as atividades de pesquisa e de regência propostas pela supervisão de ES.

O Estágio Curricular Supervisionado III (ESIII): tem como foco a ação na gestão da Educação Básica, tem carga horária total de 90 horas, sendo 30 horas teóricas e 60 horas práticas.

O Estágio Curricular Supervisionado IV (ESIV): tem como foco os espaços não escolares de divulgação e educação científica, tem carga horária total de 105 horas (45 horas teóricas e 60 horas práticas).

Assim como na proposta anterior, ao final do estágio os alunos devem entregar um relatório de estágio.

Por fim, vale ressaltar que o número de alunos matriculados na disciplina de estágio supervisionado não pode exceder a trinta por turma, diferente do que acontece nas propostas citadas até aqui.

Propostas USP

Licenciatura em Física

A proposta de estágio do curso de Licenciatura em Física do Instituto de Física da USP- Universidade de São Paulo, foi apresentada por Glauco dos Santos Ferreira da Silva (em tese de doutorado pela USP), onde o mesmo acompanhou a disciplina “Práticas em Ensino de Física”- em que os licenciandos deveriam cumprir parte do Estágio Supervisionado na Educação Básica.

Em 2004, a USP elaborou um novo programa de formação de professores nesta proposta, o estágio curricular ganhou mais espaço, devido a sua experiência formadora. (NEIRA, EHRENBORG; 2013).

Desde 2006, a disciplina de Práticas em Ensino de Física passou a ser uma disciplina obrigatória para os alunos dos cursos de licenciatura da universidade, sendo criada como parte do trabalho de Formação de Professores da USP, totalizando 25% da carga horária de estágio supervisionado. A disciplina é composta por aulas, oficinas e estágio.

Justamente por ser dividida de tal forma, a seguir mostraremos um quadro que apresenta, de maneira panorâmica, a disciplina de práticas, para que possamos entender melhor a disciplina de práticas.

QUADRO 02: A disciplina de Práticas em Ensino de Física e suas diversas situações, locais e sujeitos.

UNIVERSIDADE			
Situação	Local	Sujeitos	Características
Aula	Sala de Aula (IFUSP)	Licenciandos, Professora, Educadores, Monitoras	Discussão coletiva sobre assuntos relacionados ao conteúdo de Física ou pedagógico e relatos dos acontecimentos do estágio.
Oficina	Lab Didático Pedagógico (IFUSP)	Licenciandos, Educadores, Monitores	Duplas de licenciandos em preparação dos trabalhos de estágio. Frequência quinzenal.
Reunião de Trabalho (Planejamento)	Lab Didático Pedagógico (IFUSP)	Professora, Educadores, Monitoras, Técnico	Momento de planejamento pedagógico da disciplina bem como discussão sobre problemas relativos ao estágio, e outros.
Organização do Material	Lab Didático Pedagógico (IFUSP)	Educadores, Monitores, técnico, Pessoal de apoio do IFUSP	Levantamento de material, cópia dos roteiros, produção de material, organização do kit, entrega na escola.
ESCOLA			
Estágio	Sala de Aula	Licenciandos, Professores, Alunos do EM.	Organização da sala de aula, distribuição do material e execução da experiência.
Extra-classe	Fora de sala de aula	Diretor (a), pessoal de apoio	Assinatura de documentos do estágio, garantia de entrada e saída na escola, recepção do material de estágio (kits)

FONTE: SILVA, 2012, p. 101.

Silva (2012), explica que as aulas são o momento em que a professora da disciplina, os educadores, as monitoras e os licenciandos se reúnem a fim de discutir

questões referentes ao estágio. Inicialmente, essas aulas acontecem semanalmente, mas depois do início do estágio passam a acontecer quinzenalmente.

A dinâmica dessas aulas acontece de maneiras diferentes: em algumas os licenciandos elaboram um mapa conceitual sobre um tema integrador de conceitos, em outras a professora da disciplina leva materiais ou experimentos, para que possam discutir maneiras de introduzi-los na escola. Contudo, segundo o pesquisador, assim que os estágios começam, as aulas passam a ser dominadas por relatos do que acontece nas escolas.

Quanto às oficinas, esse é o momento que os licenciandos têm para o preparo dos materiais do estágio (kits experimentais, cujo tema é previamente escolhido pelo professor da escola), sob a supervisão dos educadores e das monitoras.

É interessante destacar que o local onde as oficinas acontecem- o Laboratório Didático Pedagógico- foi um espaço requerido pela direção do Instituto, com o intuito de que os alunos tivessem um ambiente próprio para o seu desenvolvimento. Os horários das oficinas, que no ano de 2009 (primeiro ano em que a disciplina foi ministrada), acontecia em horários disponibilizados pelo educador, também sofreram alterações e passaram, a partir de 2010, a acontecer em horários correspondentes com o horário do estágio, de forma que todos pudessem participar, não prejudicando assim o desenvolvimento do estágio.

Sobre as reuniões de trabalho, esse é o momento onde a equipe pedagógica, composta por uma docente do IFUSP, por dois doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da USP, pelas monitoras (alunas do curso de bacharelado em Física do IFUSP), e um técnico, funcionário do IFUSP e responsável pela elaboração de parte dos experimentos, se reúnem, com frequência semanal, para tratarem de assuntos tanto pedagógicos quanto burocráticos. Sendo o planejamento da disciplina, especialmente das aulas, seu principal objetivo.

Por fim, a realização do estágio acontece somente em escolas públicas, sendo uma de Ensino Fundamental II, e as demais de Ensino Médio, em salas do EJA e regular.

O estágio é então, o momento onde os alunos estão em sala de aula ou no laboratório da escola, realizando os experimentos planejados e preparados durante as oficinas.

Ao fim do estágio, os alunos também devem entregar um relatório de estágio.

Educação Física

O eixo central da proposta de estágio da disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física I é o reconhecimento e a apropriação do cotidiano escolar. Segundo Neira e Eshenberg (2013):

Esta disciplina tem entre os seus objetivos proporcionar ao aluno a oportunidade de reconhecer a inserção da escola na sociedade como instituição vinculada a uma determinada comunidade; além de acompanhar aspectos do seu funcionamento que subsidiem os elementos necessários para a organização de uma ação educativa alinhada ao Projeto Pedagógico da instituição. (NEIRA; ESHENBERG, 2013; p. 334).

Os alunos têm a opção de escolher entre as escolas que possuem convênio com a universidade estas são apresentadas aos alunos logo no início do semestre, ou podem também optar por buscar outras instituições. Entretanto, as escolas já conveniadas são mais indicadas por já conhecerem a política de estágios da universidade.

Atividades como a caracterização da escola, da comunidade escolar, dos docentes e também o ensino de Educação Física são propostas para que tais objetivos possam ser cumpridos e, dessa maneira, o aluno possa reconhecer seu campo de estágio.

Após a realização dessas atividades, os alunos devem elaborar um relatório, onde os dados recolhidos devem ser fundamentados com tudo o que estudaram durante a disciplina.

Na disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física II, os alunos são apresentados a conhecimentos teóricos e práticos que visam contribuir para um desempenho crítico da função docente. A disciplina tem ainda o objetivo de proporcionar ao aluno a chance de interferir no processo educativo de Educação Física de uma instituição escolar, assim como acompanhar e cooperar com todas as etapas que são próprias do trabalho docente.

Contudo, para a realização do estágio, é de suma importância que os alunos permaneçam na mesma instituição em que realizaram a atividade citada acima, visto que terão que elaborar um projeto de intervenção coerente com a realidade escolar e com o plano já existente, que tiveram a oportunidade de conhecer durante a sua realização.

Assim como nas demais propostas apresentadas até aqui, ao final do período de estágio, os alunos devem entregar um relatório de experiência.

4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ESTÁGIO

No capítulo anterior, pudemos perceber com as propostas apresentadas, certa preocupação por parte das universidades em relação ao Estágio Curricular Supervisionado. Assim, neste capítulo procuraremos discutir quais os aspectos desses modelos de estágio podem estar contribuindo para que o licenciando se descubra ou não na carreira docente.

Antes de iniciarmos de fato nossa análise acerca das propostas de Estágio Supervisionado, compreendemos que seja relevante trazermos para a discussão a contribuição de Pimenta e Lima (2004), que identificaram quatro tipos diferentes de modelos de estágio: 1) estágio centrado na observação dos professores e imitação dos modelos; 2) estágio centrado nas técnicas; 3) estágio centrado na crítica a tudo o que a escola tem; 4) estágio centrado na pesquisa aliando teoria e prática.

No modelo de estágio centrado na observação, o modo de aprender a profissão se dá justamente a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos tidos como eficientes. Vale ressaltar que essa era uma prática comum em meados de 1930 e que, embora décadas tenham se passado, ainda há relatos de sua presença no cenário educacional brasileiro.

Tal perspectiva não leva em consideração as transformações históricas e sociais pelas quais nossa sociedade passou, compreendendo a realidade do ensino e os alunos como algo imutável, sendo papel da escola ensiná-los segundo a tradição. Caso o aluno não aprenda, a responsabilidade é sua, de sua família ou de sua cultura, que não condiz com a que é ensinada e valorizada pelas escolas.

Nesse sentido, o estágio limita-se apenas a observação dos professores em aula e a reprodução dos modelos já estabelecidos, sem que haja nenhuma análise crítica fundamentada teoricamente.

O modelo de estágio centrado nas técnicas tenta oferecer aos alunos “receitas” que irão auxiliá-los em sala de aula. Nessa perspectiva, novamente “desconsidera-se o contexto sócio-histórico e cultural de cada escola, de cada nível de ensino, de cada professor”. (BUENO, 2007; p. 16), uma vez que acredita em uma técnica universal capaz de dar conta de todas as salas e alunos.

O terceiro modelo de estágio apresentado por Pimenta e Lima (2004), se deu justamente a partir das críticas feitas pelos especialistas ao modelo centrado nas técnicas. Dentro dessa perspectiva centrada na crítica a tudo o que a escola tem, o

aluno estagiário procura captar apenas as falhas, os pontos negativos da escola, dos diretores e professores. Esse tipo de estágio tem gerado conflitos e distanciamento entre escolas e universidades, uma vez que as escolas entendem que essa prática tem como único objetivo procurar defeitos nos trabalhos de seus profissionais.

Quanto ao quarto e último modelo descrito pelas autoras, o modelo centrado na pesquisa aliando teoria e prática, coloca o estágio como pesquisa, o que possibilita ao aluno estagiário analisar, pensar, opinar, agir e discutir a partir de tudo o que já estudou, viu e praticou. Nesse tipo de estágio, diferente dos demais modelos citados anteriormente, a escola não é compreendida como um espaço para a aplicação de técnicas prontas. (BUENO, 2007; p.17).

De acordo com Bueno (2007), podemos encontrar esses quatro modelos de estágio, dependendo muito da concepção e dos objetivos que o professor supervisor que leciona a disciplina tem em relação ao estágio.

4.1 Propostas de Estágio: contribuições para a descoberta dos atrativos da docência

Como já mencionado neste trabalho, as leis que dão as diretrizes de Estágio Supervisionado têm sido modificadas ao longo dos anos, na busca de uma melhoria nos estágios que são oferecidos e, assim conseqüentemente, da educação, visto que procura formar profissionais mais preparados para a realidade escolar.

No entanto, lacunas deixadas pela legislação quanto às formas de supervisão e de orientação, bem como sobre os vínculos a serem estabelecidos entre as universidades e as instituições de ensino, acabam permitindo práticas como o modelo centrado na observação e imitação; o modelo centrado nas técnicas ou ainda o modelo centrado nas críticas a escola citados por Pimenta e Lima (2004), que pouco podem acrescentar para a formação docente dos alunos dos cursos de licenciatura.

Partindo desse pressuposto, para a nossa análise, realizamos uma busca por modelos de prática de estágio que se encaixassem nas características descritas por Pimenta e Lima (2004), ao se referirem ao modelo de estágio centrado na pesquisa aliando teoria e prática, uma vez que acreditamos que esse tipo de estágio proporciona uma maior aproximação com o contexto real de trabalho do professor, além de ter como base as teorias construídas durante o curso, o que o distingue dos demais modelos citados pelas pesquisadoras.

Um ponto em comum entre algumas das propostas de estágio usadas para a realização dessa análise, como é o caso da UNESP/RC e USP, descritos no capítulo anterior, é a busca por um trabalho articulado juntamente com as escolas de educação básica. Para Cyrino (2012), todo processo de estágio está relacionado no pressuposto de uma relação entre escola e universidade, ainda que essa relação apresente aspectos positivos e negativos. Cabendo a instituição de ensino superior o estabelecimento desse vínculo.

Embora existam orientações legais a esse respeito, sabemos que as propostas das universidades aqui citadas são exceções do que acontece na prática. Mesmo entre as propostas usadas como exemplo, como é o caso das propostas da UFLA e da UFPE, parece não acontecer essa articulação entre escola e universidade, visto que sobre esse tema, os documentos utilizados se referiam apenas à carta de aceite ou a convênios.

De acordo com Sarti (2009), no Brasil, as instituições de formação de professores não costumam estabelecer um trabalho em parceria com as escolas que recebem os alunos estagiários. Normalmente, os alunos realizam a escolha da escola de acordo com seus interesses pessoais, e nela executam atividades de observação e regência a partir de instruções dadas pela universidade.

Também não é comum a figura de “tutores” ou como denominamos ao longo deste trabalho “professores colaboradores”. A atuação desses profissionais acaba limitando-se aos atos de aceitar e receber os alunos estagiários em suas salas de aula, permitindo que esses realizem as atividades solicitadas pela universidade.

Sarti e Araújo (2016), chamam de *recepção* essa modalidade de atuação no estágio voltada ao cumprimento de carga horária e das atividades propostas pela universidade. Enquanto *acolhimento* é o nome dado pelas autoras, a modalidade com um grau de envolvimento maior por parte do professor da classe, no qual o mesmo envolve-se, interage e interfere no trabalho, atuando assim na formação do futuro docente.

Um fator que pode acabar contribuindo com a mera *recepção*, é a falta de clareza que esses profissionais acabam tendo quanto ao papel que podem desempenhar na formação docente do estagiário. Segundo Benites, Sarti e Souza Neto (2015), é urgente a criação de uma política de formação docente que consolide o papel a ser desempenhado por esse professor colaborador como formador de professor. Ainda de acordo com os mesmos autores:

No Brasil, os professores que colaboram no estágio não costumam ter clareza quanto ao papel que podem desempenhar na formação docente, sobre o que se espera da sua participação nessa formação e quais saberes profissionais estão em jogo para o desempenho das tarefas aí previstas (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015, p. 106).

Para Benites et al (2012), diante do trabalho que realizam ou que, teoricamente, deveriam realizar, a esses professores acaba sendo incumbidas tarefas relativas à supervisão. Entretanto, os autores pontuam também que há uma falta de preparo por parte desses profissionais para o desempenho de tal função.

Nesse sentido, as discussões no campo da formação docente têm trazido à tona a necessidade de uma formação específica para que esses professores possam estar preparados para o desafio que é receber um estagiário em sala de aula. As diretrizes, por outro lado, embora tenham avançado em alguns aspectos no que diz respeito ao Estágio Supervisionado, pouco têm avançado em relação aos agentes envolvidos na supervisão e na orientação desses estágios.

Benites, Sarti e Souza Neto (2015), apontam ainda um outro problema advindo dessa participação pouco ativa dos professores colaboradores na formação dos futuros professores segundo os autores, devido a atuação restrita desses profissionais, os estagiários acabam por não reconhecê-los como seus formadores, além de não visualizarem a possibilidade de aprendizagens acerca do trabalho docente mediante uma relação mais próxima com esses profissionais.

Nesse sentido, a entrevista com os professores colaboradores, no semestre anterior ao estágio, que é proposta pela UNESP/RC e USP, pode ajudar o aluno a adentrar a escola com outros olhos, uma vez que já conhece seu parceiro de trabalho, seu percurso profissional e suas ideias sobre a docência.

Além disso, a parceria estabelecida entre universidade e Secretaria da Educação do município, que acontecem nas propostas de estágio da Unesp de Rio Claro e da USP, pode ser uma maneira, ainda que paliativa, encontrada pelas universidades na tentativa de contornar esse despreparo dos professores colaboradores, visto que os professores não costumam receber “às cegas” os estagiários em sala de aula, diferente do que acontece em muitos casos, sobretudo naqueles em que o aluno é que fica incumbido da tarefa de encontrar uma escola para a realização do seu estágio.

Na proposta do curso de Pedagogia da Unesp/RC, por exemplo, antes da entrada do estagiário em sala de aula, os professores colaboradores recebem informações da supervisora da disciplina de Estágio Supervisionado quanto a seu andamento. Por se tratar de uma parceria da universidade com a Secretária Municipal de Educação, muitos professores já receberam estagiários em sala de aula e, portanto, já estão mais familiarizados com a proposta e, quiçá, também estejam mais preparados para lidar com tal desafio.

Para Pimenta e Lima (2004), o estágio prepara o aluno em formação para um trabalho docente coletivo, tendo em vista que o ensino não é uma atividade individual do professor, mas sim uma ação coletiva das práticas institucionais e das ações coletivas dos professores. Isso só ressalta a necessidade de que uma parceria entre aluno estagiário e professor colaborador seja estabelecida.

Consonante a isso, Benites, Sarti e Souza Neto (2015), pontuam que essa parceria docente permite que o estagiário assuma uma posição mais próxima da docência, já que ela permite que esses alunos experimentem a atividade de ensino, sob o respaldo de um profissional experiente. Ainda segundo os autores, quando acompanhados, os estagiários tendem a sentirem-se amparados em suas angústias, o que pode minimizar a sensação de desamparo que tende a permear as primeiras experiências docentes.

Nessa parceria estabelecida entre aluno estagiário e professor colaborador, além das aprendizagens que podem ser desenvolvidas em ambos, favorece também que o primeiro possa enxergar e compreender as questões relativas à docência e as suas multiplicidades. Sobre tal parceria, Sarti (2009) pontua que:

No âmbito de tal relação, ancorada na reciprocidade, os futuros professores- embora ainda ocupem o lugar de estagiários, estudantes que são da licenciatura- têm a oportunidade de atuar na escola a partir de uma posição de certo modo intermediária, localizada entre o papel discente, que estão acostumados a ocupar, e a docência propriamente dita, para a qual estão sendo preparados. Pretende-se que os futuros professores possam, então, redescobrir a escola sob uma nova ótica- docente-, de modo a problematizar suas concepções pessoais sobre o ensino e também a perspectiva discente que ainda mantêm na universidade e com a qual estão acostumados a se relacionar com o ambiente escolar. (SARTI, 2009, p. 136-137).

Quando a autora escreve sobre a redescoberta da escola, muito embora não esteja falando sobre a descoberta (ou não) do aluno na carreira docente, entendemos

que o ato de redescobrir a escola, pode ser também um fator contribuinte para que o estagiário descubra os atrativos da profissão, já que passa a fazer parte e a enxergá-la sob outro ponto de vista, isso nos casos dos alunos que, por inúmeros fatores, não almejavam para si a carreira na educação básica, tema central de nossa pesquisa.

Outra característica em comum entre essas propostas, exceto novamente a proposta da UFPE, é a presença de um supervisor que, de fato, estabeleça um trabalho de supervisão sobre o trabalho desenvolvido durante o período de estágio.

No Brasil, a supervisão pode ser considerada uma prática relativamente recente empregada a partir da década de 1970, surgiu como um meio de fiscalização e de controle. De acordo com Alarcão (2001), esse profissional é entendido, muitas vezes, como o responsável pelo funcionamento de todos os setores da escola: financeiro, administrativo, burocrático, cultural e de serviços.

Todavia, o movimento de capacitação dos professores e da própria escola como coletivo de profissionais, contribuiu para que essa percepção fosse se alterando. (ALARCÃO, 2001). De fiscalizador e controlador, a função de supervisor passou a ser entendida a partir de uma concepção mais pedagógica. Hoje, o supervisor executa um trabalho de assistência junto ao professor. Nas palavras de Ferreira apud Araujo:

[...] o papel do supervisor educacional passa a ser o de buscar a integração das práticas educativas, com o objetivo de favorecer a melhoria qualitativa da formação do ser humano, contribuindo para o pleno exercício do seu papel na sociedade. (Ferreira 2002 apud Araujo 2015).

Ainda segundo Alarcão (2001), mais ou menos na mesma época em que a supervisão escolar foi criada, com a introdução da formação de professores nas universidades, o termo passou a ser empregado também para designar as funções dos professores universitários no acompanhamento de seus alunos durante os Estágios Curriculares Supervisionados.

De acordo com Araujo (2015):

[...] o supervisor é visto como alguém que tem a função de propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento do estagiário enquanto professor, desenvolvendo estratégias para a reflexão da própria prática, construindo o conhecimento e possibilitando o estímulo à criação de um espírito de investigação/ação. (ARAUJO, p.84, 2015).

Embora essa seja uma concepção recente da função de supervisor, o que podemos perceber é que, devido à falta de melhores encaminhamentos quanto à supervisão dos estágios, há casos em que o professor supervisor acaba desempenhando um papel apenas burocrático, tendo em vista que seu trabalho fica restrito somente a entrega de documentos, contagem das horas cumpridas e entrega de relatórios. Nesses casos especificamente, não há um acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos alunos, também não há a criação de espaços para que esses possam esclarecer suas dúvidas, trocar experiências, tampouco é estabelecida parceria entre escola e universidade, entre aluno estagiário e professor colaborador.

Em casos como esse, o estágio pode acabar se tornando um ato solitário, uma vez que somente o aluno estagiário participa de todas as suas etapas, enquanto o professor colaborador apenas disponibiliza sua sala de aula, e o supervisor confere, ao término do estágio, os documentos e o relatório de estágio, contribuindo assim com nada ou quase nada para a sua realização.

Se analisarmos rapidamente, quase todas as propostas de estágio das quais utilizamos, exceto a proposta da UFPE que pouco discute a respeito da supervisão, podemos perceber que, ainda que aconteçam de maneiras distintas, há a tentativa de um trabalho eficiente de supervisão. Nessas, um tempo da carga horária dos cursos é destinado à supervisão, mas não a supervisão designada apenas a questões burocráticas, e sim a uma supervisão que dá assistência aos alunos em todas as questões referentes ao Estágio Curricular Supervisionado.

É oportuno salientar ainda que, no caso da supervisão desenvolvida na UFPE, ainda que pouco se fale a seu respeito nas diretrizes para o estágio supervisionado, a plataforma MOODLE foi citada como um meio encontrado para a realização da supervisão, na tentativa de driblar os problemas advindos daquela região. Mesmo com poucas informações, consideramos importante manter tal proposta neste trabalho, pois entendemos que hoje, com o advento da educação à distância, essa prática possa estar se tornando cada vez mais frequente. Embora não tenhamos encontrado documentos a esse respeito, acreditamos que, se nesses casos acontece alguma supervisão que vá além da burocrática, essa não deve diferir muito da que é descrita na proposta da UFPE.

Como já destacamos acima, nas propostas usadas como exemplo em nossa pesquisa, podemos notar que há certa preocupação para que não só os alunos, mas também os professores colaboradores participem de todo o processo que envolve o

estágio. Algumas propostas como Unesp, UFLA e USP vão além quando promovem espaços de discussões entre todos os elementos envolvidos nesse processo.

Essa pode, por sua vez, ser mais uma estratégia utilizada pelo supervisor responsável pela disciplina de estágio, na tentativa de contribuir ainda mais na formação dos futuros professores. Elemento de grande importância, compreendemos que a integração entre todos os atores diretamente envolvidos tende a potencializar ainda mais os resultados que se pretende alcançar com o estágio.

Dessa maneira, defendemos diante de tudo o que vimos até aqui, que a participação de todos os envolvidos nesse processo seja de extrema importância para que o estágio possa se tornar um momento de aprendizado para todos, sobretudo para o professor em formação.

Uma ação importante que pode contribuir para que aconteça uma participação efetiva de todos os elementos envolvidos durante o processo de estágio, é a criação de espaços para que todos possam interagir e discutir sobre seu desencadeamento. Se o processo de ensino e aprendizagem exige envolvimento, discussões e reflexões, no processo de aprendizagem durante o Estágio Supervisionado não poderia ser diferente.

Sem esses espaços, as reflexões sobretudo o que viveram ao longo do período de estágio acaba se tornando um ato solitário, visto que fica restrita apenas ao relatório de estágio.

A elaboração desses relatórios, presentes em todas as propostas aqui exemplificadas, também se faz uma relevante estratégia utilizada pelos supervisores. Isso porque nesses documentos, os alunos não costumam relatar somente os acontecimentos, mas também têm de confrontá-los com as teorias vistas em sala de aula. Além disso, a elaboração do relatório é um momento que permite ao aluno a reflexão sobre sua experiência.

Contudo, acreditamos que, apesar do relatório de estágio ser de suma importância, alguns relatos e reflexões tendem a contribuir ainda mais, quando compartilhados. Mesmo porque, exceto o caso da Unesp/RC, a elaboração do relatório de estágio, acaba sendo tarefa designada apenas aos alunos estagiários, ficando os professores colaboradores sem um espaço para compartilharem suas impressões, experiências e reflexões. O que reforça ainda mais a relevância da criação de espaços para que essa troca possa se concretizar.

Outras preocupações referentes ao Estágio Curricular Supervisionado apareceram nas propostas aqui usadas como exemplos e consideramos importante mencioná-las, ainda que brevemente.

No caso da proposta de estágio da USP para o curso de licenciatura em Física, por se tratar de uma disciplina trabalhada através de experimentos, é interessante destacar a preocupação com a criação de um local adequado, destinado somente à realização das oficinas de estágio. Ainda que a proposta não especifique como eram realizadas as oficinas antes da sua criação, acreditamos que, sem ele, não seria possível o preparo dos kits e nem o teste dos experimentos utilizados para a realização de atividades durante o estágio.

Ainda sobre a proposta da USP, cabe fazer uma ressalva também quanto à mudança de horário pela qual a disciplina de estágio passou, com o intuito de não prejudicar o desenvolvimento do estágio.

Por último, mas não menos importante, achamos importante destacar a quantidade de alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. Embora apenas a proposta da UFPE fale em números, acreditamos que nos demais casos esse número exceda a 30, visto que a quantidade de alunos matriculados em cada semestre costuma ser bem maior. Dessa maneira, compreendemos que, por mais que a importância da supervisão tenha alcançado maior destaque, a situação diante da qual esses profissionais têm de trabalhar, não corrobora com a prática da supervisão aqui descrita, podendo ser uma das causas pelas quais a supervisão não aconteça de fato em muitas instituições.

Sendo tarefa árdua para os docentes das universidades responsáveis pelos Estágios Curriculares Supervisionados, realizar a supervisão do estágio de um número tão grande de alunos, compreendemos que seria interessante uma proposta onde os supervisores fossem responsáveis pela supervisão de um número menor de estagiários, tendo em vista que ela poderia se fazer ainda mais eficiente, tornando o período de estágio ainda mais rico em aprendizagens, se um trabalho mais exclusivo pudesse acontecer, o que ainda não é caso, tendo em vista o número de estágios que esses profissionais têm de supervisionar.

Essa preocupação com aspectos que não recebem tanta importância (como local e horário das aulas), só demonstra que há, cada vez mais, uma preocupação com os diversos aspectos relacionados às disciplinas de Estágio Curricular

Supervisionado, tendo em vista que elas interferem diretamente no processo de desenvolvimento profissional dos estagiários.

Diante de tudo o que foi visto até aqui, a palavra que talvez mereça destaque nesse capítulo seja *integração*: integração entre universidade e escola; integração entre aluno e professor; integração entre todos os elementos envolvidos no processo de estágio. Acreditamos que, sem ela, não seria possível alcançar todos os objetivos que se pretende com o Estágio Curricular Supervisionado. Sem que a integração, em todos esses sentidos aconteça, dificilmente o aluno poderá ter a percepção do que de fato é a carreira docente e todas as questões que a englobam.

Compreendemos assim, que esse trabalho de parcerias não favorece o chamado “choque de realidade”, que nada mais é do que o choque que alguns professores recém-saídos das universidades sofrem ao se depararem com a verdadeira realidade do trabalho docente, uma vez que, ainda na universidade, tenha tido a oportunidade de participar e de vivenciar situações referentes ao trabalho docente.

Como já mencionamos ao longo desse trabalho, embora tenha estudado ao longo de todo o curso, é na escola que o aluno poderá ter a real percepção sobre a profissão que escolheu para si. Assim, o estágio se faz um importante instrumento, pois além de toda a aprendizagem envolvida, também pode ser durante a sua realização o momento aonde o estagiário irá “acordar” para a profissão, podendo assim decidir se pretende ou não seguir a carreira de professor.

5 QUERER SER PROFESSOR: QUAL O PAPEL DO ESTÁGIO NESSA ESCOLHA?

No capítulo três mostramos que, por diversos anos e ainda hoje, é recorrente, compreendemos o estágio como momento de aproximação com a prática profissional. Outra concepção habitual é a de que o Estágio possa propiciar uma aproximação com o cotidiano escolar ou ainda de que ele contribuía no processo de “aprender a ser professor”. Contudo, pouco se lê a respeito do estágio como um possível colaborador no processo de escolha da profissão. Partimos da premissa de que, uma vez que o estágio oferece um contato mais próximo com a realidade escolar, ele possibilita que os alunos possam refletir e, a partir daí, construir ou desconstruir expectativas sobre ser professor. Assim, neste capítulo buscamos mostrar de que maneira a literatura tem compreendido o estágio nesse processo de descobertas.

Como o pressuposto que estamos defendendo nesse trabalho é que o estágio pode constituir-se como um momento de descobertas dos atrativos que permeiam a carreira docente e, por conseguinte, possibilitar que o aluno possa enxergar na carreira uma possível área de atuação, faz-se necessário, primeiramente, realçarmos que abordar a temática Estágio Supervisionado nos cursos de formação implica diretamente na discussão da formação de professores, uma vez que se refere a um dos componentes curriculares desses cursos. Desse modo, as discussões em torno do Estágio acabam, inevitavelmente, perpassando por questões referentes a formação docente.

Um exemplo disso, é que para falarmos sobre a possível influência do estágio na escolha por seguir a carreira docente, precisamos entender se, de fato, os alunos adentram as universidades e aos cursos de licenciatura propriamente falando, com a intenção de seguirem tal carreira.

Alguns autores apontam justamente o contrário e mencionam certa “contradição” nesses cursos de formação de professores visto que, nem sempre, a escolha pela docência é o motivo que leva os alunos a ingressarem nesses cursos. Essa contradição se dá, uma vez que, segundo a LDB 9394/96, a licenciatura trata-se de um curso para a formação de professores para a Educação Básica. Assim, o egresso em um curso de licenciatura estará o certificando para ministrar aulas da ciência na qual terá se especializado. Em outras palavras, “a licenciatura se constitui na atividade de formação de professores, isto é, uma atividade cujo resultado deverá

ser tal que os licenciados se tornem/sejam certificados professores”. (SILVA, 2013, p. 235).

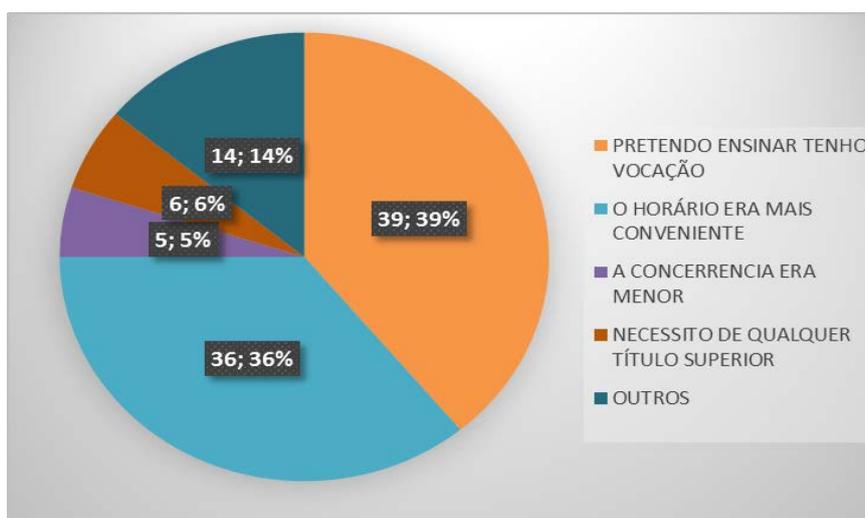
Há tempos que a literatura aponta que as possibilidades dessa escolha não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas também ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o sujeito está inserido. (TARTUCE; NUNES, ALMEIDA, 2010).

Carvalho e Passos (2012), ao tentarem compreender as motivações apresentadas pelos alunos estagiários de um curso de Licenciatura em Matemática de permanecerem ou mudarem sua decisão de serem professores a partir da experiência do Estágio Supervisionado, apontam justamente que a opção do sujeito em ingressar em um curso de formação de professor, não implica escolher fazer parte da comunidade docente.

Também nesse sentido, em sua pesquisa sobre a identidade dos licenciandos em Física na Universidade de São Paulo, Souza (2012) aponta dados que mostram que boa parte dos alunos não almeja, pelo menos ao ingressarem no curso, o magistério como futura atuação profissional.

Na tentativa de tentar entender os fatores que levam as pessoas a optar por um curso de Licenciatura, Souza e Silva (2017), coletaram dados e elaboraram o gráfico abaixo com as motivações que levam uma pessoa a escolher um curso de Licenciatura em Biologia.

GRÁFICO 01: Escolha da docência como profissão



Fonte: SOUZA E SILVA, 2017.

Diante dessa imagem, podemos perceber que as motivações que levam uma pessoa a optar por um curso de licenciatura, nesse caso de Biologia, podem ser variadas. Carvalho; Passos (2012) e Silva (2013), citam ainda outras motivações tais como a influência ou pressão familiar, para a realização de um sonho de infância, para a ascensão profissional, ou podem ainda estar relacionadas ao caráter socioeconômico desse sujeito.

De outro lado, existem ainda, os alunos que ingressaram na universidade com a vontade de seguir a carreira docente e que, diante de uma baixa perspectiva profissional, ocasionada por fatores como a desvalorização da profissão, a baixa remuneração, a violência escolar e as péssimas condições de trabalho, acabam tendo dúvidas quanto a seguir ou não a carreira docente.

Apesar de ficar claro que, para alguns alunos a escolha em querer ou não ser professor, não tem relação direta com o que vivenciaram durante o curso ou mesmo o que perceberam durante o Estágio Curricular Supervisionado, compreendemos que, da mesma maneira que um aluno que almejava a carreira docente pode optar por não querê-la mais, aqueles que não queriam ser professor podem passar a almejar a carreira docente por encontrar atrativos que, até então, não eram percebidos.

Diante disso, o Estágio Supervisionado aparece no trabalho de Pimenta e Lima (2006), como uma experiência que possibilita ao aluno aprimorar sua escolha em ser professor, uma vez que o mesmo passa a ter contato com as realidades que envolvem a profissão.

Isto vem ao encontro da pesquisa de Arruda e Baccon (2010), sobre o impacto causado pelo Estágio Supervisionado nos estudantes de licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina. Nela, os autores expõem que o estágio se constitui como momento de aprendizagem, e que a reação dos alunos estagiários diante dessa experiência é particular, podendo atingir de diferentes maneiras a subjetividade de cada sujeito. Nesse sentido, os autores explicam que a experiência do estágio sempre provoca algum impacto nesses alunos, mas por se tratar de algo subjetivo, esse impacto também se dá de modos distintos em cada um. As autoras destacam ainda que, a partir disso, o estágio pode suscitar em reflexões sobre a profissão e indagações quanto à escolha profissional.

Em consonância a isso, França (2011) ao discutir sobre questões referentes aos estágios de ensino, se refere a esse processo de inclusão do aluno estagiário no âmbito profissional, como um momento carregado de expectativas, segundo a autora:

Esse processo de inserção no âmbito profissional ainda na condição de futuro professor em formação inicial caracteriza um momento particularmente carregado de expectativas que precisa ser bem orientado e assistido. Nesse momento, os futuros professores esperam ver se concretizar todas as suas intenções, idealizações e expectativas sobre o ato de ensinar. À perspectiva de que vai ingressar em uma sala de aula, de que terá alunos sob sua orientação e de que finalmente poderá ensiná-los precisa ser confirmada por eles, sinalizando sua capacidade de realizar o ato docente. (FRANÇA, 2011, p. 121).

Diante disso, podemos compreender que a experiência do estágio pode seguir caminhos distintos para os licenciandos, podendo corresponder ou não às expectativas desses alunos mediante a profissão docente- expectativas essas positivas ou não, uma vez que, muitos desses alunos não trazem consigo uma impressão positiva da carreira docente, do contexto escolar e das questões que o norteiam, devido às representações sociais que construíram sobre a profissão professor. Por outro lado, entendemos também que as expectativas quanto à docência que esse aluno tem possa mudar diante da sua inserção na vida escolar e durante a prática realizada no período de estágio.

Como colocado pela autora, o Estágio Supervisionado, se bem realizado, pode concretizar as expectativas, nesse caso positivas, quanto à docência. Nesse sentido, podemos compreender então que o contrário também possa ocorrer, e que o estágio possa vir a contribuir para o rompimento das expectativas negativas que alguns alunos construíram e carregam consigo quanto à profissão. O rompimento dessas expectativas, através da descoberta da docência, pode acabar por desenvolver nesse aluno o interesse em ser professor.

Nessa mesma linha de raciocínio, Stahl e Santos (2012) na pesquisa em que realizaram a partir das reflexões vivenciadas pelos estagiários na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Pedagogia e licenciatura em Espanhol, ressaltam que, muitas vezes, os estudantes de licenciatura percebem somente durante o Estágio Supervisionado o que significa exercer a profissão de professor e suas implicações, já que a inserção na escola ocorre somente durante as práticas de estágio. Diante disso, as autoras apontam duas possibilidades para esses alunos: a frustração com a profissão ou o “acordar para a profissão”. Segundo as autoras:

Geralmente, nos cursos de licenciatura, as inserções na escola bem como os estágios só ocorrem nos últimos semestres da graduação. Nesse sentido, somente em contato com a escola e assumindo a profissão de docente que o estudante de licenciatura ratificará a sua escolha profissional, reafirmando a decisão realizada ao optar por um curso de licenciatura. Diante disso, alguns estudantes só percebem no final da graduação, ou seja, nos estágios, que não deseja ser professor, ocorrendo então, a frustração com a escolha profissional. Em outros casos, no período de estágio, os estudantes “acordam para a profissão” percebendo que ainda precisam aprender, e o estágio também corrobora sua escolha profissional. (STAHL; SANTOS, 2012; p. 7).

5.1 Os alunos

Autores como Carvalho e Passos (2012) e Baccon e Arruda (2010) têm empreendido pesquisas que mostram as percepções que os alunos dos cursos de formação de professores têm elaborado sobre o Estágio Curricular Supervisionado. A seguir, mostraremos os resultados de suas pesquisas que corroboram com o objetivo aqui proposto.

Carvalho e Passos (2012) exemplificam melhor sobre a decisão de querer ser professor no quadro apresentado a seguir:

QUADRO 03: Opiniões a respeito da decisão sobre querer ser professor de matemática no início do ano letivo.

Opinião a respeito da decisão de querer ser professor de matemática (março de 2010)	Estagiário
Estagiários que querem ser professor da educação básica (Ensino Fundamental e Médio).	A03, A05, A08, A09, A10, A12, A14, A16 e A17
Estagiários que querem ser professor da educação básica no início da carreira docente, mas, que, futuramente, almejam ser professor do Ensino Superior.	A19 e A20
Estagiários que querem ser professor do Ensino Superior.	A01, A02 e A07
Estagiários que não sabem se querem ser professor.	A13 e A15
Estagiários que não querem ser professor.	A06

Fonte: CARVALHO E PASSOS, 2012, p. 8.

A título de uma breve contextualização, os dados do quadro acima foram coletados por meio de entrevista, no início do ano letivo antes da realização do Estágio Supervisionado, onde os autores buscaram compreender quais alunos queriam ser professor.

Após a realização do estágio, os autores fizeram novamente as perguntas a esses alunos, com o intuito de perceber se suas escolhas haviam sofrido alguma influência da disciplina.

QUADRO 04: Justificativas apresentadas para a mudança da escolha de querer ser professor de Matemática

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ESTAGIÁRIO
Grupo 02) Estagiários que querem ser professor da educação básica no início da carreira docente, mas, que, futuramente, almejam ser professor do Ensino Superior		
C1G2A ²	Possibilidade de trabalhar com adultos na educação básica	A01
Grupo 03) Estagiários que querem ser professor do Ensino Superior		
C1G3A	Interesse pela pesquisa na área da matemática	A13
Grupo 04) Não quer ser professor		
C1G4A	Interesse de trabalhar na área de desenho	A15
Grupo 05) Não sabe se quer ser professor		
C1G5A	Por não saber mais o que é ser professor de matemática	A10

Fonte: CARVALHO E PASSOS, 2012, p. 15.

Tanto o quadro 01 quanto o 02 foram aqui expostos para que pudéssemos perceber que, ainda que em pequena escala, o Estágio Supervisionado acarretou na mudança de escolha em querer ser professor de alguns desses alunos.

Os autores da pesquisa agruparam os depoentes que apresentaram respostas semelhantes, onde comparando as respostas dadas no quadro 01 com as do quadro 02, podemos identificar que, de um total de dezessete, apenas quatro mudaram suas respostas. São eles: A01, A13, A10 e A15.

Em alguns desses casos, a experiência proporcionada pelo Estágio Supervisionado não aconteceu de maneira positiva para os entrevistados. Todavia, entendemos que seja pertinente analisarmos, ainda que brevemente, suas respostas, para podermos compreendê-las melhor.

O depoente A01 mudou sua resposta após ter conhecido a EJA (Educação de Jovens e Adultos), vendo nela a possibilidade de trabalhar na Educação Básica, não tendo de se restringir apenas ao Ensino Superior como havia respondido na primeira entrevista.

Já ao que se refere ao depoente A13, que na primeira entrevista não sabia se queria ser professor, o mesmo decidiu após o estágio querer ser professor, entretanto, limitando seu campo de atuação profissional unicamente ao Ensino Superior.

Quanto ao depoente A15, que na primeira entrevista não sabia se queria ser professor, esse mudou sua opinião após a regência durante o estágio, ressaltando não querer ser professor de Matemática em nenhum nível de ensino (cabe ressaltar que, neste caso, o entrevistado já apresentava o interesse em trabalhar com desenho, e que após a realização do estágio percebeu não ter vocação para a profissão).

Por fim, o depoente A10 que, devido às dificuldades que enfrentou para conduzir as aulas que regeu durante o estágio, não sabe mais se quer ser professor de Matemática

Diante desses dados, o que podemos perceber é que, as alterações das respostas foram decorrentes da experiência proporcionada pelo Estágio Supervisionado, uma vez que tal experiência deu a esses sujeitos a oportunidade de refletirem acerca de seu futuro profissional.

Baccon e Arruda (2010) realizaram uma pesquisa com o intuito de tentar conhecer as representações que os alunos de um quarto ano do curso de Física na Universidade Estadual de Londrina elaboraram, durante o Estágio Supervisionado, acerca dos alunos, do professor, da escola, dos colegas estagiários e do próprio estágio.

Os autores partiram da premissa de que, antes mesmo de iniciar o Estágio Supervisionado, o aluno constrói expectativas quanto à sua atuação como professor. Desse modo, devido ao comportamento dos atores que compõem o contexto escolar, tais expectativas acabam sofrendo diversos abalos durante a realização do estágio. Apesar de compreendemos que estes fatores podem interferir no modo como o estágio se constituirá para o aluno, para subsidiar nosso trabalho, nos debruçaremos apenas nas respostas que os alunos deram a respeito do próprio Estágio Supervisionado.

Abaixo, encontramos algumas das respostas dadas pelos alunos, para que possamos entender melhor de que forma o estágio pode contribuir para que o aluno perceba os atrativos da carreira docente.

“ [...] Então, nós até colocamos no relatório que, de alguma forma, nós nos sentíamos lisonjeados. Eles esperam bastante de nós. Por outro lado, tinha medo de chegar lá e não dar conta do recado e as coisas saírem tão ruins quanto já estavam. No meu caso, nunca passou pela cabeça a ideia de professora. Tinha outra ideia da Física, quando prestei vestibular. Mas esse é o nosso fim, independente de seguir na área de pesquisa, ou não, eu vou dar aula. Então o estágio foi um acúmulo dessas duas coisas, das expectativas que os alunos já tinham e da minha própria expectativa com relação à minha atuação com isso”. (Baccon; Arruda, 2010, p. 519).

Diante da resposta acima, pode-se inferir que o estágio desencadeou no aluno a vontade de querer ser professor, que antes não existia. Ainda que mostre incertezas quanto à área em que pretende atuar, o entrevistado demonstra certa convicção de que seguirá a carreira docente.

Na fala abaixo, temos a resposta de outro aluno sobre o significado atribuído por ele à experiência do estágio:

“Olha, antes de eu fazer o estágio, eu tinha a ideia de que eu queria ser professor. Não sabia se eu ia gostar disso ou não; então, o estágio foi como que um vestibular. Eu gostei bastante e, às vezes, até fico indeciso entre a vontade de continuar estudando, fazer doutorado; e a vontade de dar aula”. (Baccon; Arruda, 2010, p. 518).

Nesse caso em particular, apesar do aluno apresentar inicialmente uma vontade em querer ser professor, demonstrava também algumas incertezas em relação a se iria gostar ou não de fazê-lo. Podemos perceber que o estágio se deu de forma positiva para esse aluno, levando-o a ter certeza de que gostaria de continuar no caminho para se tornar professor.

Diante das respostas apresentadas pelos entrevistados de ambas as pesquisas, podemos perceber que, de fato, o Estágio Curricular Supervisionado se caracteriza como um momento de descobertas pelos alunos estagiários, possibilitando que esses sujeitos tenham contato com a cultura docente, podendo ou não se interessar por ela.

Entretanto, como já discutido ao longo deste trabalho, os resultados obtidos com o estágio dependerão muito da maneira como o mesmo é posto em prática. Os mesmos elementos que podem contribuir de forma positiva na prática de alguns alunos, podem, em outros casos, vir a atrapalhar o desenvolvimento do trabalho. Um exemplo disso é a parceria que pode ou não ser estabelecida entre professor colaborador e estagiário, por exemplo. Quando a mesma acontece, sabe-se que traz benefícios a experiência vivenciada pelo aluno durante o estágio. Contudo, a falta dela pode vir a atrapalhar no desenvolvimento da prática.

Assim, além das expectativas que esses alunos estagiários já trazem consigo, compreendemos que o modelo de estágio ofertado pela instituição de ensino superior, e as experiências que ele pode ou não propiciar a esses alunos, também podem influenciar na maneira como o sujeito enxergará a experiência de estágio.

Nesse sentido, acreditamos que a criação de normativos voltados para o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, que formalizem algumas questões simples, porém importantes, como o papel a ser desempenhado pelo professor colaborador e pela escola, por exemplo, se façam necessárias para que todos os alunos possam ter a oportunidade de uma experiência positiva em relação ao estágio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da escolha em adentrar o campo da formação inicial de professores, colocamos em foco o Estágio Supervisionado e a sua importância para os cursos de formação de professores. Adotou-se o pressuposto de que esse momento, de alguma forma, colabora na escolha profissional dos alunos estagiários.

Dessa maneira, a pesquisa aqui apresentada teve como objetivo principal investigar o impacto causado pelo Estágio Supervisionado nos professores em formação, no que diz respeito às suas futuras escolhas profissionais; além também de tentar compreender, diante dos diversos modelos encontrados, quais propostas de estágio têm corroborado para que os alunos enxerguem a docência, sobretudo na educação básica, como um possível campo de atuação.

Tema central deste trabalho, pudemos perceber diante de tudo o que foi analisado, que a discussão entorno do Estágio Supervisionado tem alcançado maior relevância na literatura educacional ao longo dos anos. Entretanto, notamos também que pouco tem se discutido sobre a sua colaboração nas futuras escolhas profissionais dos alunos estagiários.

Embora vários pesquisadores tenham dedicado sua pesquisa a formação de professores, especialmente ao Estágio Supervisionado, não encontramos nenhum trabalho direcionado unicamente a essa temática, o que acabou dificultando, de certa forma, o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Diante desse fato, a pretensão que se tem com esse trabalho é apresentar ideias que possam contribuir para a ampliação do debate no campo da formação de professores, sobretudo no que diz respeito a essa temática ainda pouco discutida.

Contudo, mesmo diante de um restrito referencial teórico quanto a esse assunto, os poucos trabalhos que encontramos, aliados a experiência na disciplina “Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que influenciou a escolha do tema de nossa pesquisa, contribuíram para o desenrolar de nossa discussão.

Enquanto realizávamos essa pesquisa, pudemos perceber que os relatos (sobre o impacto e as influências gerados pelo Estágio Curricular Supervisionado) tanto dos alunos dos trabalhos aqui analisados quanto dos relatos observados durante a realização da disciplina em nada se distinguiam.

Diante disso, a conclusão a que chegamos é de que o estágio pode sim mudar a percepção que os licenciandos têm a respeito do trabalho docente realizado na educação básica, podendo influenciar diretamente em suas futuras escolhas profissionais.

Vale ressaltar que, embora matriculados em cursos de licenciatura, muitos desses alunos não pretendiam seguir a carreira docente na educação básica, devido a inúmeros fatores. Assim, ainda que tudo o que puderam ver e perceber sobre a realidade educacional e o trabalho docente durante o Estágio Supervisionado possa, de certa forma, desestimular ainda mais os alunos que já se encontram desmotivados quanto à carreira no magistério, o contrário também pode vir a acontecer e o estágio pode acabar se tornando o momento onde os atrativos da docência são revelados aos alunos.

Nesse contexto, mesmo que nem todos os alunos percebam os atrativos da docência e “acordem” para a profissão, compreendemos que ele ainda se faça um momento de extrema importância, pois, mesmo que optem por não seguir a carreira devido a essas frustrações, o aluno não precisa iniciar uma carreira na área para só então ter essa certeza.

Todavia, vale ressaltar que nem todas as propostas de estágio tendem a favorecer essa percepção. A maneira como o estágio é realizado e as estratégias adotadas interferem, e muito, não só na aprendizagem do professor em formação, mas também na visão que o aluno tem sobre o trabalho docente.

Entendemos que, os caminhos trilhados, bem como as análises aqui realizadas possibilitam o entendimento de que, embora a legislação tenha avançado em relação ao Estágio Supervisionado, a busca por estratégias e propostas para possíveis melhorias sempre serão necessárias, dada a importância inquestionável desse componente curricular na formação profissional dos futuros professores.

Por fim, entendemos que esta pesquisa nos possibilitou um maior entendimento sobre a importância do Estágio Supervisionado quanto ao ato de “despertar” para a profissão docente. Fica claro que, para alguns alunos, é apenas durante a realização do estágio, que ele passa a entender e a enxergar os atrativos da carreira docente na educação básica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão.** In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas.* Campinas, SP: Papyrus, 2001b. p. 11-55. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000196&pid=S0102-4698201200010000900002&lng=pt> Acesso em: mar. 2017.

ANDRADE, J. A. A. **O estágio na licenciatura em Matemática:** um espaço de formação compartilhada de professores. 2012. 201 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2281>>. Acesso em 20 ago. 2015.

ANDRADE, R. C. R; RESENDE, M, R. **Aspectos legais do estágio na formação de professores:** uma retrospectiva histórica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v.1, n.1, p. 230-252, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/77/35>>. Acesso em abr. 2015.

ARAÚJO, G. T. G. **Estágio supervisionado:** espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao_GeizaAraujo_2010.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ARRUDA, S. M; BACCON, A. L. **O professor como um “lugar”:** uma metáfora para a compreensão da atividade docente. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* Belo Horizonte. 2007, vol.9, n.1, pp.112-131. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198321172007000100112&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 15 ago. 2017.

BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. **Os saberes docentes na formação inicial do professor de física:** elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, v. 16, n.3, p. 507-524, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132010000300001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: abr. 2015.

BENITES, L. C; SARTI, F. M; SOUZA NETO, S. **De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan/mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00100.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BENITES, L. C. et al. **Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física?.** *R. bras. Ci. E Mov.*, n. 20, p. 13-25, 2012. Disponível em: <

<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001a. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001b**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2015.

_____. Conselho nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>; acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Presidência da República/Casa Civil. Lei nº 6494, de 7 de dezembro de 1977. Brasília: Subchefia para assuntos Jurídicos, 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm>. Acesso em 17 ago. 2017.

_____. Presidência da República/Casa Civil. Lei nº 6.494, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 7 ago. 2017.

_____. Presidência da República/Casa Civil. Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em 17 ago. 2017.

_____. Presidência da República/Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 17 ago. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 17 ago. 2017.

BUENO, L. **A construção de representação sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13919>>. Acesso em 15 mar. 2016.

CARVALHO, D. F; PASSOS, M. M. **O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciado em querer ser professor de Matemática.** In: Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, n. V, 2012, Petrópolis, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT07/CC06406621964_A.pdf>. Acesso em 13 ago. 2017.

COLOMBO, I. M; BALLÃO, C. M. **Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-181. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2017.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado.** 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2012. Disponível em: >https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90111/cyrino_m_me_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso em 12 ago. 2017.

FRANÇA, D. S. **Os estágios de ensino: novas questões para velhos problemas.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, p. 117-130, set/dez. 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1100/1105>>. Acesso em 14 mar. 2015.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** UFRGS Editora, Rio Grande do Sul, n. 1, p. 1-113, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 23 set. 2017.

NEIRA, M. G; EHRENBERG, M. C. **Análise da proposta de estágio na licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo.** Olhares, Guarulhos, SP, v. 1, p. 325-348, maio 2008. Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_28.pdf>. Acesso em: out. 2015.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL.** 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina: 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000126402>>. Acesso em 13 de abril de 2017.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação dos professores: Unidade, Teoria e Prática.** Cad. Pesq., São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: Abr. 1995.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poiesis. V. 3, n. 03 e 04, p. 05-24, 2005/2006. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/10542/7012>. Acesso em 16 fev. 2015.

PIMENTA, S, G; LIMA, M, S, L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, L. L.C. P. **A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente**. Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 173-182, dez. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a09.pdf>>. Acesso em abr. 2016.

SARTI, F. M. **Parceria intergeracional e formação docente**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>>. Acesso em maio 2015.

_____. **Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado**. Cadernos de Educação, n. 46, p. 83-99, set/dez. 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4174>>. Acesso em fev. 2017.

SARTI, F. M; ARAÚJO, S. R. M. **Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação**. Educação, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2016. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19415>>. Acesso em mar. 2017.

SILVA, G. dos F. S. **A formação de professores de Física na perspectiva da Teoria da Atividade: análise de uma disciplina de Práticas em Ensino e suas implicações para a docência**. 2013. 327 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-01122014-151307/pt-br.php> >. Acesso em 20 mar. 2015.

SILVA, T. P; SOUZA, G. S. **Concepções da profissão docente: um diagnóstico com alunos da Licenciatura em Biologia da UFRB**. Educação Ambiental em Ação, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2669>>. Acesso em abr. 2017.

SOUZA NETO, S; SARTI, F. M; BENITES, L. C. **Ensaio entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência**. Movimento. Porto Alegre, v. 22, n. 1, 311-324, jan/mar. 2016. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/49700/36619>>. Acesso em: mar. 2017.

SOUZA NETO, S; BENITES, L. C. **Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro**. Cadernos de Educação, n. 46, p. 2-22, set/dez. 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4170>>. Acesso em: jun. 2016.

STAHL, L. R; SANTOS, C. F. **O estágio nos cursos de licenciatura: reflexões sobre as práticas docentes.** ANPED SUL, n. IX, [s.1.], 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1351/462>>. Acesso em maio 2015.

TARTUCE, G. L. B. P; NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P. C. de A. **Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742010000200008&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em abr. 2017.