



## Concepções dos discentes sobre estágio supervisionado obrigatório na formação inicial de professores

### *Students' conceptions of mandatory supervised internship in initial teacher education*

 **Maria Elizabete Pereira dos Santos**

Doutora em Ciências da Educação-  
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.  
Recife, Pernambuco – Brasil  
[pereiraelizabete.maria@gmail.com](mailto:pereiraelizabete.maria@gmail.com)

 **Suely Alves da Silva**

Pós-doutorado em Educação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE.  
Recife, Pernambuco- Brasil  
[suelyalvesh@gmail.com](mailto:suelyalvesh@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a concepção dos licenciandos das áreas de ciências da natureza, matemática e ciências agrícolas, da sede da (UFRPE), sobre o componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, do tipo estudo de caso e a amostra foi com 71 estudantes do último semestre da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório. Para a construção dos dados, utilizamos como instrumento o questionário. Os dados apontaram três concepções de estágio: aplicação da teoria à prática, vivência no ambiente escolar e experiência em sala de aula. A base teórico-metodológica foi a análise de conteúdo de Bardin (2016). Partindo do princípio de que o estágio supervisionado obrigatório, geralmente, é entendido como a parte prática do curso, consideramos um avanço quando a maioria dos sujeitos concebe esse componente curricular como vivência no campo de atuação. Isso pode significar a possibilidade de articulação entre teoria, prática e contexto escolar.

**Palavras chave:** estágio supervisionado obrigatório; formação inicial de professores; relação teoria-prática.

**Abstract:** This article is intended as an objective, to analyze two areas of nature, mathematics and agricultural science areas, under the auspices of the UFRPE, on the curricular component of Supervised Mandatory Internship. A approach to research qualitative, case study type. The sample consisted of 71 students in the last semester of Supervised Mandatory Internship. For construction of the data, we use as a tool, the questionnaire. The data showed three conceptions of training course: application of theory to practice; experience in the school environment and classroom experience. The theoretical-methodological basis was the analysis of content of Bardin(2016). Assuming that the supervised mandatory internship usually is understood as the practical part of the course, we consider a breakthrough advancement when the majority of the subjects design this curricular component as experience in the field. This can mean the possibility of links between theory, practice and school context.

**Keywords:** supervised mandatory internship; initial teacher training; theory-practice relationship.

#### Cite como

*(ABNT NBR 6023:2018)*

SANTOS, Maria Elizabete Pereira; SILVA, Suely Alves. Concepções dos discentes sobre estágio supervisionado obrigatório na formação inicial de professores. *Dialogia*, São Paulo, n. 41, p. 1-14, e21688, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.21688>.

#### *American Psychological Association (APA)*

Santos, M. E. P., & Silva, S. A. (2022, maio/ago.). Concepções dos discentes sobre estágio supervisionado obrigatório na formação inicial de professores. *Dialogia*, São Paulo, 41, p. 1-14, e21688. <https://doi.org/10.5585/41.2022.21688>.

## Introdução

Tratar sobre a formação de professores no Brasil vem constituindo-se em desafio e preocupação ao longo da história dos cursos normais e das licenciaturas. Agregue-se a isso o fato de que, historicamente, ser professor é uma profissão visivelmente pouco valorizada. Tal postura sugere pouco interesse em se oferecer educação de qualidade à maioria da população. Se, no tempo do Império, a educação era bastante aristocrática, hoje nos deparamos com uma educação, na maioria das vezes, alienadora, visto que não contempla o desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e transformadora, principalmente, das camadas populares.

Piconez (2015) afirma que um dos aspectos fundamentais na problemática da formação do educador está na dificuldade de se estabelecer a relação prática-teoria-prática de forma reflexiva e dialógica. A propósito disso, Freire (2011; 2011a) nos situa muito bem: o homem precisa ser capaz de agir e de refletir para que sua ação se constitua em algo comprometido e, assim, capacitá-lo a atuar de modo a transformar a própria realidade, o que se remete ao aspecto político da formação dos formadores. Assim, tratar sobre a formação de professores nos remete, invariavelmente, à relação teoria-prática, a qual, nos dias atuais, apresenta dimensões bastante críticas, sobretudo quanto ao estágio supervisionado obrigatório nas licenciaturas.

Apesar dos vários conceitos e valores dados ao estágio na formação docente, existe certa convergência de opiniões sobre o papel dessa etapa: é o momento em que os estagiários põem em prática os conhecimentos adquiridos nos diversos componentes curriculares antecedentes. Entretanto, tal olhar, aparentemente ingênuo, carrega, enquanto conteúdo oculto, diversas concepções ideológicas entre os formadores.

Na observância sobre o conceito de estágio supervisionado obrigatório nos pareceres CNE/CP nº 28/2001 e nº 2/2015, percebe-se a primazia da prática, visto que não se explicita o estabelecimento da relação, teoria, prática e contexto os quais deveriam construir o tripé fundamental para uma aprendizagem mais efetiva, tendo por base o processo investigativo (BRASIL, 2001; 2015).

Ao longo da história da formação do professor, o estágio supervisionado obrigatório era reservado ao final do curso. Mas, a fim de ampliar o tempo de inserção dos estagiários nos espaços escolares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, educação plena, expressas no parecer CNE/CP 9/2001 e na resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, apontam para a obrigatoriedade de o estágio supervisionado obrigatório começar no início da segunda metade do curso e ter carga horária

mínima de 400h (BRASIL, 2001; 2002). Tais determinações poderiam facilitar o aprofundamento da relação entre teoria-prática e realidade escolar.

Entretanto, apesar de a legislação ampliar a carga horária e apontar a metade do curso como marco para iniciar o estágio supervisionado obrigatório, estagiários continuam com as mesmas dificuldades em articular os conhecimentos pedagógicos e o contexto escolar, em estabelecer a articulação teoria-prática com consciência crítica, analítica e reflexiva, no sentido de promover intervenções mais efetivas no campo de estágio, para superar-se a insistente dicotomia de que a teoria e a prática não se complementam e não se articulam com o contexto.

É importante ressaltar que este artigo é um recorte da tese da autora principal, bem como da expansão do trabalho apresentado no XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC<sup>1</sup> (SANTOS; SILVA, 2019).

Esta pesquisa originou-se das inquietações como docente da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório, predominantemente, no curso de licenciatura em ciências agrícolas da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desde a década de 1990, exercemos a docência da referida disciplina e percebemos que, mesmo com todo o empenho legislativo em busca de melhoria e significação para o estágio, a articulação teoria-prática entre os conhecimentos advindos dos demais componentes curriculares e a realidade escolar encontra dificuldades para se efetivar. O conhecimento sobre o contexto escolar continua a ser limitado aos documentos e números apresentados pela escola. É um levantamento burocrático que inviabiliza, na maioria das vezes, o repensar sobre a escola.

Diante do exposto, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: qual é a concepção de estágio supervisionado obrigatório dos discentes, estagiários do último semestre, sobre esse componente curricular? Assim, diante de tal pergunta, estabelecemos o objetivo deste trabalho, que foi analisar a concepção dos licenciandos das áreas de ciências da natureza, matemática e ciências agrícolas, da sede da UFRPE, sobre o componente curricular de estágio supervisionado obrigatório.

---

<sup>1</sup> XII ENPEC - Concepção dos discentes das licenciaturas da UFRPE sobre estágio curricular supervisionado. In: XII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2019, Natal – RN. **Anais...** Promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - ABRAPEC, de 25 a 28 de junho de 2019, em Natal- RN. ISS 1809-5100.

## A formação inicial de professores e docência

Ressaltamos, aqui, uma discussão de extrema importância trazida por Diniz-Pereira (2007) sobre as repercussões da formação de professores e do trabalho docente na sala de aula, enfatizando uma tendência bastante acentuada e recorrente, aqui e em outros países, de responsabilizar e culpar o docente pelos fracassos e problemas na educação escolar. Entretanto, melhorar a educação passa pela capacitação docente contínua, condições de trabalho, salário, autonomia profissional, jornada de trabalho, demanda de alunos por sala, infraestrutura, entre outros, decorrentes, principalmente, da falta de investimentos e políticas públicas suficientes que priorizem a educação em nosso país.

As discussões sobre essas demandas não se encerram, em virtude da sua relevância. Ao contrário, deve ser um movimento constante e comprometido com a qualidade da educação dos nossos cidadãos.

Os cursos de licenciatura em geral são cenários de conflitos sobre o que é formar um professor. Parte das universidades conserva uma cultura fortemente academicista na formação de professores, priorizando os conteúdos específicos de cada área de formação. Valoriza-se a estrutura curricular rígida, disciplinar, minimizando a importância dos conhecimentos pedagógicos, bem como a realidade contextual. Essa forma de compreensão nos conduz à impressão de que as licenciaturas são um recorte dos cursos de bacharelado. Gatti (2014) comenta a “tradição bacharelesca” na qual nossos cursos de licenciatura são penalizados, por falta de consenso sobre o direcionamento na formação de professores. Segundo Nóvoa (1995), alguns acreditam que a atividade de ensino se realiza de forma natural, sem que seja necessária a formação pedagógica, percebendo como suficiente o domínio de determinado corpo de conhecimento específico. Tal concepção acaba desvalorizando a dimensão didático-pedagógica inerente aos cursos de licenciatura.

De acordo com Diniz-Pereira (2007), a formação inicial é alvo de crítica, mesmo em países cujas condições de trabalho docente são melhores, porque ela começa bem antes do ingresso em uma instituição de ensino superior. Em geral, os modelos tradicionais – trabalhados no sentido da transmissão do conhecimento ou, conforme denomina Paulo Freire, “educação bancária” – são adquiridos no percurso escolar, dificultando a inserção da educação numa concepção libertadora.

Na percepção de Formosinho (2009), a formação inicial está desvinculada da prática; daí a necessidade pela busca de mudanças. A maneira ou os modelos de formar professores precisam refletir o que a profissão exige dos docentes na prática.

Apesar das discussões e preocupações evidenciadas tanto nas pesquisas, no âmbito das universidades, como nos Pareceres sobre a formação inicial de professores, observa-se que o currículo destinado à referida formação é permeado por diversas fragilidades, como: desarticulação entre a teoria e a prática; falta de integração entre as disciplinas dos conteúdos específicos com os conteúdos pedagógicos; desarticulação entre o espaço de formação inicial e o destinado à atuação profissional, entre outros.

### O estágio supervisionado nas licenciaturas

Tratar sobre estágio supervisionado obrigatório nos remete invariavelmente aos anos de 1930, quando se criou as licenciaturas, pela necessidade de preparar e organizar o ensino de professores para a escola secundária. Elas surgiram a partir do modelo “3 + 1”. Segundo Diniz-Pereira (2006), a formação docente seria composta por três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas de natureza pedagógica, estando estas justapostas àquelas, sem nenhuma articulação entre si. Somada a esta desarticulação, típica desse modelo, faltava a articulação entre a formação de professores e a realidade. Por consequência, ficou estabelecida a dissociação entre teoria e prática. Nos dias atuais, as licenciaturas ainda sofrem com tal fragmentação, que repercute fortemente no estágio supervisionado obrigatório dos cursos de formação inicial de professores.

Fazendo-se uma breve retrospectiva, com a queda do Estado Novo (1937-1945), foi promulgada, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024/61 (BRASIL, 1961). Em sua vigência, publicou-se a portaria 292/62, do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu o currículo mínimo para as licenciaturas e instituiu-se a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado. A Lei anteriormente referida foi reformulada e sancionada, em 11 de agosto de 1971, a Lei 5692/71 que fixou novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

A partir dessa última Lei, a prática de ensino foi incluída sob a forma de estágio supervisionado, passando a ser desenvolvido em escolas oficiais. Essa Lei não apresentou mudanças significativas em relação ao estágio. Vale ressaltar que, a partir da sua vigência, a formação de professores foi guiada fortemente pela concepção tecnicista, visando à demanda do processo de industrialização (BARREIRO; GEBRAN, 2016; PIMENTA; LIMA, 2012).

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, quanto ao estágio supervisionado obrigatório, avançou-se por meio de resoluções e pareceres. Com o parecer CNE/CP 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e sua

respectiva resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu-se a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Já o parecer 28/2001 estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tanto a resolução 2/2002 quanto o parecer 28/2001 estabeleceram para o estágio supervisionado obrigatório a carga horária de 400 horas, com o seu início a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2001; 2002).

Atualmente, tem-se o parecer CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e sua respectiva resolução 2/2015, que define as novas 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 (BRASIL, 2015). Esse novo parecer, que está em fase de implantação, mantém a carga horária do estágio supervisionado obrigatório de 400 horas, mas não estabelece a obrigatoriedade de iniciá-lo na segunda metade do curso.

Apesar das mudanças legais aqui expostas, mais especificamente em relação ao estágio supervisionado obrigatório, não reduziram os dilemas vivenciados. Esse componente curricular continua sendo considerado como a parte prática do curso. Essa concepção pouco tem contribuído para superar-se a compreensão burocrática do estágio e, como consequência, a desarticulação entre teoria, prática e contexto escolar.

Segundo Pimenta e Lima (2012), a prática instrumental descortina os problemas da formação de professores, visto que resulta no empobrecimento das práticas desenvolvidas na escola, pela dificuldade de compreender-se que o estágio é teoria e prática. Considerando a docência enquanto prática social, convém à formação considerar a inserção e a intervenção na realidade; logo, não cabe a dicotomia entre teoria e prática no estágio. Na mesma linha de pensamento, conforme Martins (2009), a busca por formas de ações mais efetivas e teoricamente orientadas só será possível na formação de professores quando basear na realidade concreta, refletir-se sobre a prática e superar-se a dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, o estágio supervisionado obrigatório encontra-se profundamente implicado nessa questão, para garantir, junto às demais disciplinas e a realidade, que a educação inicial possa caminhar para uma proposta formativa de educação crítica e situada socialmente.

Para as autoras supracitadas, as teorias não são estáticas. Têm caráter provisório, pois o seu papel é lançar luz e instrumentos que possibilitem a análise e a investigação das práticas

institucionais e das ações dos sujeitos. Além disso, as próprias teorias também estão sujeitas a questionamentos diante da realidade. O papel da prática, por sua vez, orientada pela teoria, é possibilitar aos licenciandos compreender a complexidade existente na sociedade, que reflete sobremaneira nas escolas, levantando questões que revisitarão as teorias. Apoiando-se nessa articulação, é possível o desenvolvimento de ações que preparem os futuros professores para desenvolverem o seu trabalho de forma consciente, crítica e visando a alternativas.

Importa registrar que a prática não pode restringir-se ao fazer. Deve ser uma atividade capaz de levar à reflexão, alimentando a teoria, transformando o estágio em processo criativo, investigativo que capacite os licenciandos à interpretação e à intervenção, de forma consciente e crítico-reflexiva sobre a realidade (PIMENTA; LIMA, 2012). Diante da necessidade dessa articulação, não podemos continuar com o estágio desintegrado do real e dos demais componentes formativos.

### **Percurso metodológico**

A pesquisa foi desenvolvida na sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), situada no bairro de Dois Irmãos, Recife-PE.

Considerou-se a busca de relações e significados por parte do pesquisador em relação aos sujeitos participantes. Neste trabalho, a nossa abordagem da pesquisa foi qualitativa. Optamos pelo tipo de pesquisa estudo de caso, exploratória e explicativa, a fim de conhecer o porquê do problema de pesquisa.

A nossa população compõe-se por 85 estudantes dos cursos de licenciatura das áreas de ciências da natureza, matemática e ciências agrícolas da sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco, matriculados no último semestre da disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório. A nossa amostra resultou em 71 sujeitos e o instrumento de coleta de dados foi o questionário. A sua aplicação aconteceu no segundo semestre de 2017.

Tomou-se como base teórico-metodológica, para a análise dos dados coletados, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, para fazer a análise dos dados algumas etapas precisariam ser seguidas. Assim, propõe três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretação.

A pré-análise, corresponde à fase de organização dos dados. Ela acontece em duas outras etapas. Uma é a leitura flutuante, em que se estabelece contato inicial entre o pesquisador e os dados, o que ocorreu por meio de leituras dos questionários. Nessa etapa, há o contato inicial com

o *corpus* construído. Segundo Bardin (2016), a leitura flutuante auxilia o pesquisador na segunda etapa, denominada por escolha dos documentos.

Finalizada a pré-análise, iniciou-se a exploração do material. Esta fase, caracterizada por ser demorada e cansativa, é formada pelo processo de codificação, decomposição ou enumeração dos dados, em função de regras previamente formuladas. A codificação dos dados é o processo no qual o *corpus* é transformado, de forma sistemática e agregada, em unidades, permitindo a descrição e características pertinentes aos dados. Em nosso caso, utilizou-se a seguinte codificação: Q1 – questão1; A – categoria (estágio supervisionado obrigatório); T – tema (unidade de registro) e L – licenciando.

Concluída a codificação dos dados, pode-se iniciar a terceira e última fase da análise de conteúdo: tratamento dos dados, inferências e interpretação.

## Resultados e discussão

Tratar sobre a formação de professores nos remete, invariavelmente, a um componente curricular de fundamental importância: o estágio supervisionado obrigatório. Historicamente entendido, na maioria das vezes, como componente curricular cuja característica predominante é de caráter prático e terminal de curso de formação docente, carece, nos dias atuais, de discussões aprofundadas e mudanças de postura que viabilizem os avanços requisitados pela legislação.

Como se pode observar no quadro 1, a concepção de estágio supervisionado obrigatório, conforme pensavam os estagiários, girou em torno de três compreensões expressas nos temas 1, 2 e 3, oriundos da unidade de contexto: aplicação da teoria à prática; vivência no ambiente escolar; experiência, exclusivamente, em sala de aula. Dos 71 sujeitos, 18 conceberam o estágio como aplicação da teoria à prática; 33 como vivência no ambiente escolar; 15 como experiência, exclusivamente, em sala de aula e 5 não responderam.



**Quadro 1** – Respostas de alguns licenciandos sobre a concepção de estágio supervisionado obrigatório

Categoria	Unidade de Análise	
	Unidade de registro (Tema)	Unidade de contexto
A - Concepção de estágio supervisionado obrigatório	T1- Aplicação da teoria à prática	<p>Q1AT1L16 – O estágio curricular supervisionado é a disciplina que aplicamos na prática toda a teoria do curso.</p> <p>Q1AT1L49 – Estágio curricular supervisionado é a aplicação na escola das teorias aprendidas na universidade com o auxílio de um professor/orientador.</p> <p>Q1AT1L50 – É o momento onde estudante da licenciatura tem a oportunidade de aplicar na prática todos os conhecimentos adquiridos durante o seu curso de formação.</p> <p>Q1AT1L68- Estágio é aplicar, na prática, o que se aprende nas aulas do curso superior.</p>
	T2-Vivência no ambiente escolar	<p>Q1AT2L3 – É um estágio que tem por finalidade colocar o discente em contato com o ambiente de trabalho e colocar o mesmo frente ao mundo da educação com seus problemas e desafios para pensar em como atuar.</p> <p>Q1AT2L25 – O estágio supervisionado é o primeiro momento no qual o estudante poderá ter contato com o ambiente profissional, vivenciando a vida real da escola.</p> <p>Q1AT2L35 – É a primeira experiência na escola para que os estudantes entendam a dinâmica da vida dos professores, os problemas enfrentados, a relação escola-aluno, professor-aluno, professor-família e ver o que se pode fazer como estagiário, pensando a partir desse real.</p> <p>Q1AT2L39 – É espaço pedagógico onde temos a oportunidade de vivenciarmos o dia a dia da escola.</p> <p>Q1AT2L46 – O estágio é uma disciplina que antes de atuarmos nos dá a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e compreender a sua complexidade.</p>
	T3-Experiência em sala de aula	<p>Q1AT3L12 - É uma disciplina que nos permite ter o contato direto com uma sala de aula para podermos realizar as regências.</p> <p>Q1AT3L17 – Estágio é pôr em prática as atividades dentro de sala de aula. Quero dizer, dar aula.</p> <p>Q1AT3L22 – O estágio curricular supervisionado é um momento que permite ao licenciando ter um contato mais próximo com a sala de aula, passando pela experiência de dar aula.</p> <p>Q1AT3L42 – É o momento em que há uma primeira experiência para desempenhar o seu papel como educador em sala de aula fazendo as regências.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se observar nas respostas dos licenciandos a concepção de estágio como aplicação da teoria à prática, na unidade de registro T1. Essa visão tornou-se explícita nas narrativas das respostas, uma concepção aplicacionista da teoria sem qualquer reflexão sobre o seu papel no contexto escolar, como se a teoria fosse válida para todos em qualquer situação da prática educativa. Tratando sobre o potencial transformador da prática quando articulada à teoria, Ghedin (2006) salienta que essa relação é fundamental, pois possibilita a percepção e a análise de diversos pontos de vista a respeito de determinado contexto, de forma mais abrangente, considerando os aspectos históricos, sociais, culturais, organizacionais, políticos, relacionais. Afinal, conforme salienta o

mesmo autor, a docência não está restrita à prática; se assim o fosse, esta seria inexpressiva e pouco contribuiria na formação docente. Nesse mesmo sentido, segundo Freire (2014), o pensar crítico sobre a prática de ontem e de hoje, ancorado na teoria, conduz à formação de professores na perspectiva reflexiva, crítica e consciente.

Pimenta e Lima (2012), por sua vez, colocam que o estágio sempre apresentou problema na relação entre teoria e prática; por consequência, a dissociação dessa relação empobrece as práticas nas escolas, pois o estágio deve ser considerado teoria e prática como exercício da prática social. É na teoria que se buscam suportes capazes de questionar tanto as práticas institucionais quanto as ações dos sujeitos inseridos no contexto educacional, em que, segundo as citadas autoras, a teoria deve ter o papel de iluminar e subsidiar esquemas que viabilizem a análise das práticas institucionais. Corroborando esse pensamento, Libâneo (2002) aponta que o estágio deve ter como ponto de partida e ponto de chegada o contexto escolar. De outra parte, convém considerar-se que as teorias têm o seu caráter de provisoriedade, visto que tratamos sobre a realidade.

Segundo Diniz-Pereira (2006) a visão dicotômica entre a teoria e a prática impossibilita o estabelecimento da relação inseparável entre ambas, na formação de professores. A sua viabilidade deveria ser o verdadeiro sentido que essa relação deve ter, para que esse processo formativo proporcione ao profissional da docência uma formação que buscasse promover mudanças com base na reflexão crítica sobre a sua prática social.

A concepção do estágio como experiência em sala de aula, que se resume à regência, pode ser observada nas narrativas dos licenciandos, na unidade de registro T3. Sabe-se que as atribuições do professor não estão resumidas à sala de aula, embora seja a atividade predominante na docência. Entretanto, parece que a experiência em sala de aula, no entendimento dos referidos sujeitos, não é parte de um processo, e, sim, uma ação pontual que resume o estágio a um momento nas licenciaturas. De acordo com Barreiro e Gebran (2016), além de ser considerado a parte prática do curso, o estágio ainda carrega a visão burocrática de preenchimento de fichas. Quase não se percebe o processo de investigação que provoque discussões mais fecundas; resume-se o estágio à observação, à participação e às regências. Estas, por sua vez, não ultrapassam a imitação de modelos, os quais persistem como herança da vida acadêmica do estudante e da postura de parte dos professores.

A concepção reducionista sobre o que se entende por estágio supervisionado obrigatório, considerando-o como a mera aplicação da teoria à prática e ou resumindo-o à regência de aulas, infelizmente ainda está bastante presente quando os licenciandos chegam ao estágio. Segundo Gatti (2013; 2014), tal forma de pensar é resquício de formação consolidada desde o início do século

XX, quando as licenciaturas foram geradas com base nos bacharelados, ou seja, a formação pedagógica e seus fundamentos constituíam-se em algo aligeirado e superficial na formação docente. No tocante ao estágio, para a mesma autora, a visão desarticulada com o campo de trabalho e com os conhecimentos pedagógicos torna-se genérico e burocrático, sem as práticas efetivas e reflexivas sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários. Entretanto, ao lado disso, boa parte dos licenciandos o conceberam como vivência no ambiente escolar – reconhecimento importante, pois aponta para a necessidade de o aludido componente curricular permitir entender os problemas, as contradições, as limitações e potencialidades do futuro campo de trabalho. Vejamos nas respostas dos licenciandos, na unidade de registro T2, que vivenciar não se resume a “ir” à escola; abrange “estar” envolvido com a atmosfera escolar, com preparo e sensibilidade para olhar reflexivamente para o que acontece, como acontece, por que acontece e quais alternativas viáveis para o que se evidencia na escola. Entretanto, segundo Piconez (2015), o estágio supervisionado obrigatório não consegue, junto aos licenciandos, promover tal articulação. Isso tem-se constituído numa das dificuldades enfrentadas por parte dos professores responsáveis pelo estágio.

A capacidade de refletir e interpretar o contexto escolar, quando ocorre, dá-se de modo bastante elementar e, conseqüentemente, pouco aproveitado como material de discussão e aprofundamento na academia. A propósito disso, Freire (2011; 2011a) nos situa muito bem: o homem precisa ser capaz de agir e de refletir para sua ação constituir-se em algo comprometido e, assim, capacitá-lo a atuar de modo a transformar a própria realidade, o que nos remete ao aspecto político da formação dos formadores.

Conforme Martins (2009), as pesquisas em educação têm contribuído para superar a racionalidade técnica no processo formativo dos professores, dando lugar a um modelo formativo cuja profissionalização se baseie na reflexão sobre a prática e busque nas teorias suporte para tal reflexão. Essa mudança de concepção ajudará licenciandos e professores a identificarem entraves, problemas e novas possibilidades de atuação – postura que nos conduzirá a novas compreensões, intervenções e produção de novos conhecimentos. O estágio, então, deixará de ser concebido como mera transferência de conteúdos e permitirá discussões e análises sobre a prática mais aprofundadas sobre as escolas.

Segundo Carvalho (2013), a atividade de conhecimento do estagiário deve ocorrer de forma dialética, compreendendo as particularidades e contradições do trabalho docente; por ser dialética, não pode ocorrer numa relação unilateral em que os discentes apenas testam na escola as teorias aprendidas na universidade. É necessário, portanto, a releitura, subsidiada pelos conhecimentos,

do contexto onde se dão os processos educativos, a fim de se intervir e produzir algo que encontre eco e sentido no ambiente escolar e seu contexto.

### Considerações finais

Considera-se como um avanço a concepção do estágio supervisionado obrigatório ser compreendido como vivência no seu futuro campo de atuação. Isto significa ir além de uma visão do manifesto, visto que se levanta a possibilidade do processo investigativo, na busca por novas formas de aprender e agir que viabilizem inquietações e o repensar sobre a prática docente.

Sugere-se aos docentes das disciplinas da área pedagógica que encaminhem os estagiários às escolas, desde os períodos iniciais, com atividades que partam de situações problematizadoras, para que eles percebam que a profissão docente vai além, não se resumindo às regências e ou à aplicação da teoria à prática. Para isso, é fundamental que o estágio supervisionado obrigatório esteja presente junto a tais disciplinas numa perspectiva interdisciplinar.

Por fim, acredita-se que o estágio supervisionado obrigatório, numa concepção libertadora, poderá, a partir do processo investigativo reflexivo, crítico, consciente da realidade social e ativo, contribuir para a formação de profissionais cômicos do seu papel na sociedade, como agentes de mudanças.

### Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016. 225p.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024*. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nº 5.692*. Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação- *Parecer CNE/ CP nº 9, de 08 de maio de 2001*. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação- *Parecer CNE/ CP nº 28, de 02 de outubro de 2001*. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação- *Resolução CNE/ CP, nº 2 de 19 de fevereiro de 2002*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação- *Parecer CNE/CP nº.2/2015 aprovado em 9/6/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos Professores do magistério da educação Básica. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação- *Resolução CNE/CP nº.2/2015 aprovado em 01/7/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CARVALHO, S. R. de. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, à luz da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 52, p.321-339, set.2013 – ISSN: 1676-2584.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 167 p.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-89, jan- jun, 2007.

FORMOSINHO, J. (coord.) *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Portugal: Porto Editora, LDA, 2009.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014, 148 p. (Coleção leitura).

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev. 2013-2014.

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n.57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, 4. ed. Editora: Cortez, p. 129-150, 2006.

LIBÂNEO, J.C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. F. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 2009, v.31, n. 3.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.



PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática reflexiva. *In: FAZENDA, I. C. A. et al.; PICONEZ, S. C. B. (coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papyrus, 2015. Livro digital.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S L. *Estágio e Docência*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, M. E.P; SILVA, S. A. Concepção dos discentes das licenciaturas da UFRPE sobre estágio curricular supervisionado. *In: XII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2019, Natal – RN. Anais...* Promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - ABRAPEC, de 25 a 28 de junho de 2019, em Natal- RN. ISSN 1809-5100.