



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE FÍSICA: ESPAÇO DE AQUISIÇÃO E MOBILIZAÇÃO
DE SABERES DOCENTES**

TERESINA
2019

TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE FÍSICA: ESPAÇO DE AQUISIÇÃO E MOBILIZAÇÃO
DE SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

TERESINA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

M672e Mauriz, Tatiane Rodrigues de Moura.

Estágio supervisionado na formação inicial do professor de física: espaço de aquisição e mobilização de saberes docentes. / Tatiane Rodrigues de Moura Mauriz. – Teresina : 2019.
145 f. il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Mestre em Educação, 2019.

“Orientação: Prof. Dr. “ José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho ”

1.Saberes Docentes. 2. Estágio Supervisionado - Física. I. Título.

CDD 370.71

TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE FÍSICA: ESPAÇO DE AQUISIÇÃO E MOBILIZAÇÃO
DE SABERES DOCENTES**

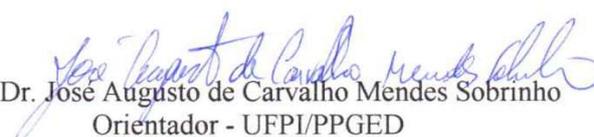
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

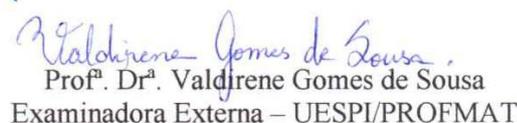
Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Aprovada em: 14 de agosto de 2019.

Banca Examinadora


Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Orientador - UFPI/PPGED


Prof.ª Dr.ª Josania Lima Portela Carvalhedo
Examinadora Interna – UFPI/PPGED


Prof.ª Dr.ª Valdirene Gomes de Sousa
Examinadora Externa – UESPI/PROFMAT

Dedico aos familiares e amigos que estiveram junto
a mim alicerçando esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

“Agradecer é a capacidade de reconhecer a importância do outro [...]” (SOARES, 2016, p.7).

Com essa compreensão, tenho aqui o grande desafio de agradecer, em poucas palavras, a pessoas muito especiais que fizeram parte desta jornada formativa.

Assim, agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade concedida, por me guiar e me fortalecer diariamente diante das dificuldades encontradas neste caminho.

À minha família, por desejarem esta conquista tanto quanto eu...

Ao meu pai José Moura (*In memoriam*), por ter possibilitado condições para o meu desenvolvimento humano e intelectual.

À minha mãe Neves, por quem tenho profunda gratidão, pelo apoio incondicional durante todo o Mestrado.

À minha irmã Tamiris, pelo entusiasmo diante das minhas realizações e por torcer imensamente pela concretização desta vitória.

Ao meu esposo Gilson, pelo incentivo e por compartilhar as alegrias e dificuldades deste percurso.

Aos meus filhos, Lara Beatriz e Felipe Rafael, por compreenderem as minhas ausências durante esta trajetória.

À minha prima Aline, pela colaboração em diversos momentos desta caminhada.

À amiga Malba Mendes, por entender as minhas necessidades e pelo apoio concedido.

Ao meu orientador, Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, pela confiança em mim depositada, por partilhar os seus conhecimentos e pelo intenso compromisso empreendido neste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPI, pela riqueza das discussões e reflexões produzidas durante as aulas.

Às professoras Dr^a Emanoela Moreira Maciel e Dr^a Josania Lima Portela Carvalhedo pelas colaborações no exame de qualificação.

Às professoras integrantes da banca de defesa Dr^a Josania Lima Portela Carvalhedo e Dr^a. Valdirene Gomes de Sousa, pelo modo gentil e respeitoso com que trouxeram contribuições valiosas ao aprimoramento deste estudo.

Aos colegas da 28ª Turma de Mestrado PPGED/UFPI, pelo convívio e partilha de conhecimentos; especialmente, às amigas Fátima Letícia e Roseanne Madeira, com as quais compartilhei os primeiros desafios como mestranda, e à Sandra Cunha, ao lado de quem vivenciei momentos especiais durante o curso, por todo companheirismo e otimismo que tornaram esse caminho mais suave.

Ao IFPI *Campus* Picos, licenciandos e supervisoras de estágio da Licenciatura em Física, pela colaboração a esta pesquisa.

Com vocês, divido a alegria desta conquista!

Todas as vitórias ocultam uma abdicação.

Simone de Beauvoir

MAURIZ, T. R. de M. **Estágio supervisionado na formação inicial do professor de Física: espaço de aquisição e mobilização de saberes docentes.** Dissertação (Mestrado em Educação). 145 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

O estágio supervisionado representa um profícuo ambiente de iniciação profissional por possibilitar a vivência de situações reais no contexto educacional que colaboram com a construção e solidificação de conhecimentos necessários ao desempenho profissional. É, portanto, uma ferramenta essencial para ampliar laços com a futura profissão, permitindo construções significativas durante a formação inicial de professores. Isto posto, é apresentado o seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições do estágio supervisionado para a aquisição e mobilização de saberes na formação inicial em Física no IFPI *Campus* Picos? Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições do estágio supervisionado para a aquisição e mobilização de saberes na formação inicial de professores de Física no IFPI *Campus* Picos. Especificamente, tenciona, descrever as concepções de estágio supervisionado das supervisoras e licenciandos em Física, caracterizar o estágio supervisionado na Licenciatura em Física do IFPI – *Campus* Picos, identificar os saberes adquiridos e mobilizados pelos licenciandos em Física no estágio supervisionado e compreender a função do estágio supervisionado na formação inicial do professor de Física. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo utilizado o método autobiográfico e tendo como suportes para produção de dados o questionário misto e a entrevista narrativa. Como técnica para análise dos dados, foi empregada a análise de conteúdo fundamentada na perspectiva de Bardin (2011). Os interlocutores e o contexto do estudo compreenderam as supervisoras de estágio e licenciandos de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - *Campus* Picos, e a estruturação teórica está alicerçada em autores e legislações que discutem sobre formação inicial, entre eles, Charlot (2008), Contreras (2002), Pérez Gomes (1995), Pimenta e Ghedin (2006), Gatti (2013), Scalcon (2008), Schön (1983), Zeichner (1992) e Brasil (2015). Quanto ao estágio supervisionado, as reflexões estão fundamentadas em Barreiro e Gebran (2006), Gonçalves (2015), Maciel (2012), Pimenta e Lima (2004), Piconez (1998), Zabalza (2014), bem como em marcos legais que orientam esta prática tanto em âmbito nacional como no contexto do IFPI - *Campus* Picos e as discussões acerca dos saberes docentes, partem das categorizações apresentadas por Gauthier *et al.*(1998), Pimenta (1999) e Tardif (2002). As compreensões construídas confirmaram a hipótese inicial de que o estágio supervisionado contribui sobremaneira para a aquisição e mobilização de saberes docentes, com destaque no contexto investigado, àqueles relacionados às dimensões pedagógica e disciplinar. Houve também o entendimento de que, parcerias mais efetivas entre as instituições formadoras são necessárias para ampliar o leque de saberes apropriados no estágio supervisionado. Assim, a expectativa é de que as reflexões provocadas por este estudo contribuam para o aprimoramento dos cursos de formação de professores em Física, essencialmente no que tange a novas formas de conceber e realizar o estágio supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial. Licenciatura em Física. Estágio Curricular Supervisionado. Saberes Docentes.

MAURIZ, T. R. de M. **Supervised internship in the initial formation of the Physics teacher: space for acquisition and mobilization of teaching knowledge.** Dissertation (Master in Education). 145 f. Postgraduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2019.

ABSTRACT

The supervised internship represents a fruitful environment of professional initiation by allowing the experience of real situations in the educational context that collaborate with the construction and solidification of knowledge necessary for professional performance. It is therefore an essential tool for broadening ties with the future profession, allowing for meaningful construction during initial teacher education. Thus, the following research problem is presented: What are the contributions of the supervised internship for the acquisition and mobilization of knowledge in the initial formation in Physics at IFPI *Campus Picos*? Thus, this study aims to analyze the contributions of supervised internship for the acquisition and mobilization of knowledge in the initial training of physics teachers at IFPI *Campus Picos*. Specifically, it intends to describe the supervised internship concepts of physics supervisors and undergraduates, to characterize the supervised internship in the Physics Degree of IFPI - *Campus Picos*, to identify the knowledge acquired and mobilized by physics graduates in the supervised internship and to understand the function of the internship supervised in the initial formation of the Physics teacher. For this, a qualitative research was carried out, using the autobiographical method and having as support for data production the mixed questionnaire and the narrative interview. As a technique for data analysis, content analysis based on the perspective of Bardin (2011) was employed. The interlocutors and the context of the study comprised the internship supervisors and physics graduates of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI) - *Picos Campus*, and the theoretical structure is based on authors and legislations that discuss initial training, among them Charlot (2008), Contreras (2002), Pérez Gomes (1995), Pimenta and Ghedin (2006), Gatti (2013), Scalcon (2008), Schön (1983), Zeichner (1992) and Brazil (2015). Regarding the supervised internship, the reflections are based on Barreiro and Gebran (2006), Gonçalves (2015), Maciel (2012), Pimenta and Lima (2004), Piconez (1998), Zabalza (2014), as well as legal frameworks that guide this practice both nationally and in the context of IFPI - *Campus Picos* and the discussions about teaching knowledge, depart from the categorizations presented by Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999) and Tardif (2002). The built understandings confirmed the initial hypothesis that the supervised internship contributes greatly to the acquisition and mobilization of teaching knowledge, especially in the investigated context, those related to the pedagogical and disciplinary dimensions. There was also the understanding that more effective partnerships between training institutions are needed to broaden the range of appropriate knowledge at the supervised stage. Thus, it is expected that the reflections provoked by this study contribute to the improvement of teacher training courses in Physics, essentially with regard to new ways of designing and conducting the supervised internship.

KEYWORDS: Initial Formation. Degree in Physics. Supervised internship. Teaching knowledge.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATPA	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
CP	Conselho Pleno
ETFPI	Escola Técnica Federal do Piauí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PCCS	Práticas em Comunidade e em Sociedade
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Picos no mapa do Piauí.....	23
Figura 2: Vista panorâmica de Picos - PI.....	24
Figura 3: Contexto empírico da pesquisa - IFPI – <i>Campus Picos</i>	26
Figura 4: Estrutura e organização curricular da Licenciatura em Física do IFPI	31
Figura 5: Eixos e subeixos de análise.....	48
Figura 6: Eixo de análise 1 e subeixos.....	73
Figura 7: Eixo de análise 2 e subeixos.....	81
Figura 8: Eixo de análise 3 e subeixos.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Procedimentos para atendimento aos itens do perfil profissional.....	28
Quadro 2: Ementa da disciplina Estágio Supervisionado I.....	35
Quadro 3: Ementa da disciplina Estágio Supervisionado II	36
Quadro 4: Ementa da disciplina Estágio Supervisionado III	37
Quadro 5: Ementa da disciplina Estágio Supervisionado IV	38
Quadro 6: Interlocutores da pesquisa.....	43
Quadro 7: Organização dos eixos e subeixos de análise.....	72

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	15
CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	21
1.1 Caracterização da pesquisa.....	21
1.2 Cenário da investigação.....	22
1.2.1 O município de Picos.....	23
1.2.2 IFPI – <i>Campus</i> Picos.....	25
1.2.2.1 A Licenciatura em Física do IFPI – <i>Campus</i> Picos.....	27
1.2.2.2 O estágio supervisionado na Licenciatura em Física do IFPI – <i>Campus</i> Picos.....	32
1.3 Interlocutores da pesquisa.....	42
1.4 Técnicas e instrumentos de produção de dados.....	45
1.4.1 Questionário misto.....	45
1.4.2 Entrevista narrativa.....	45
1.5 Procedimentos de sistematização e análise dos dados.....	47
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA AQUISIÇÃO E MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES.....	50
2.1 Formação inicial de professores: paradigmas e reflexões.....	50
2.1.1 A Formação inicial do professor de Física: abordagens teóricas e legais.....	56
2.2 O estágio supervisionado na formação inicial de professores: concepções e aspectos legais.....	60
2.3 O estágio supervisionado como <i>locus de</i> aquisição e mobilização de saberes.....	65
2.3.1 Saberes docentes: enfoques e tipologias.....	67
CAPÍTULO III – AQUISIÇÃO E MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DE LICENCIANDOS E SUPERVISORAS DE ESTÁGIO.....	72
3.1 Eixo de Análise 1: Estágio supervisionado na formação inicial de professores.....	73
3.1.1 Função do estágio supervisionado.....	73
3.1.2 Tensões, limites e desafios do estágio supervisionado.....	76

3.2 Eixo de Análise 2 : Delineando o estágio supervisionado.....	81
3.2.1 Caracterização do estágio supervisionado.....	81
3.2.2 Concepções de estágio supervisionado.....	85
3.3 Eixo de Análise 3: Estágio supervisionado: <i>locus</i> de aquisição e mobilização de saberes.....	88
3.3.1 Contribuições do estágio supervisionado para constituição de saberes docentes.....	89
3.3.2 Saberes adquiridos e mobilizados no estágio supervisionado.....	93
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 99
 REFERÊNCIAS.....	 103
APÊNDICES.....	110
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	111
APÊNDICE B - Questionário de identificação do licenciando.....	113
APÊNDICE C - Questionário de identificação do supervisor.....	114
APÊNDICE D - Entrevista com o licenciando.....	115
APÊNDICE E - Entrevista com o supervisor.....	116
APÊNDICE F - Carta de apresentação ao licenciando para preenchimento do questionário.....	117
APÊNDICE G - Carta de apresentação ao supervisor para preenchimento do questionário.....	118
APÊNDICE H - Carta de apresentação ao licenciando para realização da entrevista.....	119
APÊNDICE I - Carta de apresentação ao supervisor para realização da entrevista.....	120
 ANEXOS.....	 121
ANEXO A – Autorização institucional para pesquisa acadêmica.....	122
ANEXO B – Parecer de aprovação do CEP/UFPI.....	123
ANEXO C – Diário de Bordo/Estágio Supervisionado I.....	127
ANEXO D – Relato de experiência/Estágio Supervisionado II.....	130
ANEXO E – Relatório Reflexivo/Estágio Supervisionado III.....	131
ANEXO F – Memorial de Formação/Estágio Supervisionado IV.....	134
ANEXO G – Distribuição dos componentes curriculares da Licenciatura em Física do IFPI por eixo, dimensões e núcleos de formação.....	137

ANEXO H – Matriz curricular da Licenciatura em Física do IFPI.....	138
ANEXO I - Ficha de supervisão do estágio curricular supervisionado.....	140
ANEXO J – Ficha de avaliação do estágio de regência.....	144

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

As transformações ocorridas no ambiente escolar proporcionadas pelos diversos paradigmas educacionais surgidos ao longo dos anos, essencialmente a consolidação da identidade da educação como campo de pesquisa, têm implicado num repensar e redimensionamento da formação inicial de professores.

Nos últimos anos, estudos têm recaído sobre a necessidade de compreender a formação de professores dissociada das configurações epistemológicas fundamentadas na racionalidade técnica, pondo em evidência o contexto da prática como lugar de aprendizado e produção de conhecimentos profissionais (CARMO; SELLES, 2011).

Atualmente, o processo de formação pautado na perspectiva da racionalidade técnica tem sido bastante questionado por possuir uma dimensão reducionista ao considerar como suficiente a instrumentalização do professor para o domínio de técnicas a serem rigorosamente praticadas no cotidiano da sala de aula. Esta perspectiva tem se esvaziado cada vez mais à medida que estudos enfatizam a complexidade do trabalho docente, sinalizando o envolvimento de conhecimentos teóricos e práticos nesse processo marcado por incertezas que exigem do professor a flexibilidade para lidar com situações imprevistas nem sempre exploradas na academia.

Neste cenário, está a percepção de que o docente deve vivenciar um processo de formação inicial capaz de responder à demanda de um profissional crítico, reflexivo e, sobretudo, pesquisador, com reais possibilidades de realizar intervenções que forem necessárias no decorrer da sua prática pedagógica, evidenciando, assim, a necessidade de se pensar em novas formas de realizar o preparo inicial para a atividade docente que venha romper com concepções tradicionais colocadas pelo modelo positivista de formação de professores.

No contexto da formação inicial de professores de Física, documentos legais como as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física explicitam esse entendimento ao apontar que o perfil desejado do profissional para exercer a docência em Física, deve ser aquele em que o docente seja “[...] capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e deve estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do fazer [...]” (BRASIL, 2001, p. 3).

Assim, durante o processo de formação inicial, são criadas condições que possibilitam ao acadêmico adquirir e mobilizar saberes específicos da profissão. Nesse

contexto, situa-se o estágio supervisionado, elemento essencial para aproximar o licenciando do seu futuro campo de atuação, uma vez que permite a análise e a apreensão da realidade a qual vivenciará, futuramente, na condição de docente.

Compreendemos que o estágio supervisionado representa, assim, um espaço propício à mobilização e produção de saberes necessários ao exercício docente, bem como à reflexão sobre teoria e prática enquanto dimensões indissociáveis na atividade docente, podendo, sobretudo, gerar meios para o enfrentamento desta fragmentação.

Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, expressas através da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), destacam com muita clareza a importância da relação entre teoria e prática, evidenciando o estágio supervisionado como lugar fundamental para a compreensão dessa relação. O mesmo enfoque é percebido na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), ao ressaltar o estágio supervisionado como elemento catalisador da associação entre teoria e prática.

Diante das questões pontuadas, podemos inferir que o estágio supervisionado requer a mobilização de saberes teóricos e práticos capazes de propiciar ao professor em formação uma reflexão à luz da realidade vivenciada, conduzindo-o ao aprofundamento dos fundamentos da prática pedagógica e à produção e desenvolvimento de saberes num processo contínuo.

Com base na existência dessa multiplicidade de saberes no campo da docência, novos caminhos têm sido pensados para a formação inicial de professores, considerando nesse contexto, a importância do estágio supervisionado como *locus* de aquisição e mobilização de saberes e espaço oportuno para a elaboração teórica e renovação de práticas pedagógicas.

Assim, tendo em vista explicitar o interesse pelo objeto de estudo, consideramos oportuno relatar a relação do estágio supervisionado com alguns momentos do percurso formativo e profissional da pesquisadora. A aproximação inicial ocorreu durante o curso de Ensino Médio Profissionalizante com Habilitação para o Magistério na Escola Normal Oficial de Picos, quando naquela ocasião foram vivenciadas duas importantes experiências formativas relacionadas ao estágio supervisionado, a saber: a etapa de observação/coparticipação realizada no âmbito das salas de aula do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, bem como nas demais dependências da instituição campo de estágio, com o propósito de possibilitar a compreensão da dinâmica de funcionamento escolar; e, posteriormente, a etapa de regência de classe, realizada em turma de 5º (quinto) Ano,

oportunidade em que a pesquisadora ministrou parte da programação curricular das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Essas primeiras experiências vivenciadas em torno do estágio supervisionado foram muitas significativas para a constituição de saberes relacionados ao fazer e ao cotidiano docente e, sobretudo, decisivas para futuras escolhas relacionadas à profissão, uma vez que trouxeram reflexões determinantes na escolha realizada pela pesquisadora em prosseguir nos estudos voltados à carreira docente.

Posteriormente, com o ingresso no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), as experiências envolvendo o estágio supervisionado puderam ser enriquecidas, visto que foi possível vivenciá-lo diante de um público constituído de sujeitos adultos, revelando uma nova relação no âmbito da sala de aula e diferentes desafios do contexto docente até então desconhecidos.

Anos depois, o exercício profissional como docente de Disciplinas Pedagógicas no IFPI - *Campus* Picos, essencialmente na supervisão de estágio das licenciaturas em Física e Química, possibilitou estabelecer uma nova relação com as práticas de estágio supervisionado, permitindo observá-lo e compreendê-lo sob um novo prisma. Nesse contexto, atuar na condição de sujeito formador ampliou, significativamente, a percepção o estágio supervisionado como um dos grandes propulsores da formação inicial de professores, trazendo motivações a este estudo que vislumbra apresentar reflexões capazes de impulsionar melhorias à dinâmica de realização do estágio supervisionado.

O direcionamento ao contexto da Licenciatura em Física se deve, em primeiro plano, pela constatação, ao acompanharmos as produções em torno do estágio supervisionado e dos saberes docentes, de que poucos estudos se propuseram a direcionar as investigações ao campo da Física, resultando em restritas produções nesta área. Por outro lado, por constituir-se em um dos *locus* de atuação profissional da pesquisadora, sentimo-nos instigados a ampliar as contribuições nesse âmbito, produzindo reflexões que possam dar fertilidade a novos direcionamentos na formação inicial de professores de Física mediante a percepção do estágio supervisionado como espaço favorável à aquisição e mobilização de saberes docentes.

Assim, as experiências relatadas evidenciam que o estágio supervisionado tem contribuído para a compreensão de desafios que fazem parte do trabalho docente, permitindo perceber, também, que a constituição do “ser professor” não se resume apenas à apropriação de técnicas e de conhecimentos que serão postos em prática no contexto da escola. Nesse sentido, o estágio é, sobretudo, um momento-chave em que o futuro professor constrói e reestrutura o saber fazer através da articulação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da

formação inicial e da própria trajetória pessoal com a vivência em sala de aula oportunizada por esse elemento formativo.

Nesse contexto, reconhecendo que o estágio supervisionado possui um enorme potencial formativo por possibilitar apreensões sobre o exercício docente, enunciaremos o seguinte **problema de pesquisa** deste estudo: Quais as contribuições do estágio supervisionado para a aquisição e mobilização de saberes na formação inicial em Física no IFPI *Campus Picos*?

Conduzidos por este questionamento, estabelecemos as seguintes **questões norteadoras**: Quais as concepções de estágio supervisionado das supervisoras e licenciandos em Física? Como se caracteriza o estágio supervisionado da Licenciatura em Física do IFPI-*Campus Picos*? Que saberes são adquiridos e mobilizados pelos licenciandos em Física a partir do estágio supervisionado? Qual a função do estágio supervisionado na formação inicial do professor de Física?

Diante do exposto, demarcamos como **objetivo geral** deste estudo: analisar as contribuições do estágio supervisionado para a aquisição e mobilização de saberes na formação inicial de professores de Física no IFPI *Campus Picos*. **Especificamente**, pretendemos descrever as concepções de estágio supervisionado das supervisoras e licenciandos em Física, caracterizar o estágio supervisionado na Licenciatura em Física do IFPI – *Campus Picos*, identificar os saberes adquiridos e mobilizados pelos licenciandos em Física no estágio supervisionado e compreender a função do estágio supervisionado na formação inicial do professor de Física.

Face aos propósitos apresentados, ressaltamos a relevância deste estudo como meio de provocar reflexões sobre a formação inicial de professores, possibilitando uma compreensão sobre a constituição de saberes no movimento do estágio supervisionado.

Para respaldo das discussões apresentadas, recorreremos a autores que tratam da formação de professores, destacando, entre eles, Charlot (2008), Contreras (2002), Gatti (2013), Pérez Gómez (1995), Pimenta e Ghedin (2006), Scalcon (2008), Schön (1983) e Zeichner (1992). Acerca do estágio supervisionado, buscamos amparo, sobretudo, nas ideias propostas por Barreiro e Gebran (2006), Piconez (1998), Pimenta e Lima (2004) e Zabalza (2014); e os saberes docentes são discutidos a partir dos estudos de Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2002).

Além disso, são explicitadas considerações acerca dos documentos legais que fundamentam o estágio supervisionado no âmbito das licenciaturas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); o Parecer CNE/CES

nº 1.304/2001, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física (BRASIL, 2001); a Resolução CNE/CES nº 09/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física (BRASIL, 2002); a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o Estágio de Estudantes (BRASIL, 2008); a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015), bem como legislações e documentos internos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como a Resolução nº 18/2015 (IFPI, 2015); o Manual de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI, 2016a); e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - *Campus Picos* (IFPI, 2016b).

Destacamos, também, como importante aporte teórico a produção de conhecimento científico desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sobretudo os seguintes estudos na esfera das dissertações: “A prática docente dos alunos-mestres de Biologia: saberes mobilizados no Estágio Supervisionado” (GONÇALVES, 2015); “O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar” (MACIEL, 2012); “O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria – prática na formação docente” (ARAÚJO, 2009); e “O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia” (ALENCAR, 2017).

Como percurso metodológico, elegemos um estudo de abordagem qualitativa, recorrendo ao uso do método autobiográfico. O contexto investigado foi o IFPI - *Campus Picos*, tendo como interlocutores da pesquisa supervisoras de estágio e acadêmicos do módulo VIII da Licenciatura em Física. Utilizamos como instrumentos de produção de dados o questionário misto e a entrevista narrativa, e como técnica para discussão e análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo fundamentada na perspectiva de Bardin (2011).

Isso feito, os dados emergentes da coleta empírica foram confrontados com o aporte teórico levantado e, a partir das ideias decorrentes dessa provocação inicial, realizamos uma descrição reconstrutiva, apontando as visões percebidas e o que delas podemos apreender.

Desse modo, o texto encontra-se estruturado da seguinte forma:

Nas **Considerações Introdutórias**, apresentamos o objeto de estudo, explicitando a problemática que o desencadeou, os objetivos, a relevância da pesquisa, a opção metodológica e finalizamos expondo a estrutura da dissertação.

No capítulo I, **Trajetória metodológica**, explicitamos o processo de desenvolvimento do estudo, abordando a caracterização da pesquisa, cenário da investigação, interlocutores da pesquisa, técnicas e instrumentos de produção de dados e procedimentos de sistematização e análises dos dados.

No capítulo II, **Formação inicial de professores de Física e o estágio supervisionado: contribuições para aquisição e mobilização de saberes docentes**, discorremos sobre o estágio supervisionado a partir de autores que discutem a temática, com enfoque no estágio supervisionado como espaço de aquisição e mobilização de saberes na formação inicial de professores de Física.

No capítulo III, **Aquisição e mobilização de saberes no estágio supervisionado: o que dizem as narrativas de licenciandos e supervisoras de estágio**, apresentamos as discussões acerca dos resultados revelados pelo contexto empírico, apresentando respostas aos questionamentos propostos pelo estudo.

Nas **Considerações Finais**, explicitamos as constatações construídas à luz do aporte teórico e empírico, reafirmamos a importância do estudo e evidenciamos suas possibilidades de aprofundamento a partir das reflexões geradas pela pesquisa.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos a sistematização metodológica da pesquisa. Para tanto, caracterizamos o trabalho quanto à sua natureza, descrevemos o cenário da investigação, delineamos os perfis dos interlocutores e apresentamos os procedimentos adotados na produção, sistematização, análise e interpretação dos dados.

1.1 Caracterização da pesquisa

Para compreensão do objeto de estudo, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que seu propósito não é contabilizar resultados, mas compreender comportamentos de um determinado grupo, ou seja, há o intuito não de enumerar e quantificar os dados, mas enfocá-los de forma contextualizada e interpretativa a partir da perspectiva dos interlocutores da investigação. Como afirma Minayo (1994, p. 21-22), a abordagem qualitativa “Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Nesse contexto,

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos, locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28-29).

Assim, a pesquisa qualitativa visa responder a questões muito específicas, considerando o significando que as pessoas atribuem a elas e, neste estudo, assume a relevância de possibilitar a investigação do estágio supervisionado como um dos espaços de aquisição e mobilização de saberes docentes durante a formação inicial de professores de Física.

Norteados pelos princípios da pesquisa qualitativa, utilizamos o método autobiográfico e, a partir das narrativas dos interlocutores da pesquisa, buscamos as compreensões pretendidas sobre o objeto de estudo. Entendemos que a utilização de dispositivos autobiográficos convém aos propósitos deste estudo, visto que os relatos verbais forneceram indicações de como os licenciandos em Física dão significação e vivenciam as

atividades relacionadas ao estágio supervisionado, ao mesmo tempo em que possibilitou aos interlocutores investigados lançar um olhar sobre suas vivências, refletir sobre elas, e inevitavelmente, se transformar, evidenciando o aspecto formativo do trabalho com narrativas.

Assim, a utilização desse método visa não apenas proporcionar uma contribuição à Ciência da Educação trazendo novas dimensões e conhecimentos, mas também colocar o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo de investigação. Dessa forma,

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2008, p. 45).

As narrativas evidenciam, assim, a subjetividade do sujeito, expressando uma forma particular de representação sobre si e sobre as experiências vividas, gerando ao pesquisador leituras produtivas sobre as representações que as pessoas têm sobre o mundo. Para Brito (2010, p. 64),

As narrativas, no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a reconstrução dos percursos do sujeito, seja na formação profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas [...].

Com base no exposto e corroborando com as proposições da autora, entendemos que através da escuta e transcrição das falas dos sujeitos é possível fazer apreensões importantes sobre o objeto de investigação e realizar interpretações sobre as motivações que sustentam práticas instaladas no contexto pesquisado. Com esse entendimento, justificamos a opção pela exploração das narrativas para a compreensão do objeto de estudo em questão.

Portanto, esta pesquisa, com aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFPI), conforme mostra o Anexo B, foi conduzida com o propósito de analisar as contribuições do estágio supervisionado para a aquisição e mobilização de saberes na formação inicial de professores de Física no IFPI *Campus* Picos.

A seguir, apresentamos o cenário de investigação e as motivações que conduziram à escolha deste *locus* de pesquisa.

1.2 Cenário da investigação

Nesta subseção, apresentamos algumas informações sobre o município de Picos e caracterizamos o contexto empírico da pesquisa, IFPI – *Campus Picos*.

1.2.1 O município de Picos

O município de Picos, cujo nome deriva de sua localização entre picos montanhosos, localiza-se a uma latitude 07°04'37" sul e a uma longitude 41°28'01" oeste, localizada na região centro-sul do Piauí (Figura 1). De clima tropical semiárido quente, a cidade de Picos possui uma população estimada em 78.002 habitantes (IBGE, 2018) e uma área territorial de 577,304 km², estando situado a 321 km da capital do Estado, Teresina.

Figura 1: Localização de Picos no mapa do Piauí



Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Picos>.
Acesso em: 26 jan. 2019.

Dados apresentados pelo IBGE (2009) apontam que no século XVIII, o português Félix Borges Leal, vindo da Bahia, instalou no local onde hoje é o município de Picos, a Fazenda Currealinho, às margens do rio Guaribas, região considerada excelente para agricultura e criação de gado.

Com o decorrer dos anos, foram chegando vários parentes de Borges Leal, e assim, juntamente com seus 11 filhos, iniciaram o núcleo populacional que deu origem à cidade de Picos, topônimo devido ao aspecto montanhoso da localidade.

As boas condições favoráveis do solo atraíam compradores de Pernambuco e Bahia que ali realizavam bons negócios. Muitos deles acabaram por fixar residência no local, contribuindo para o crescimento do aglomerado urbano.

Em 1828, por iniciativa dos descendentes de Borges Leal, foi edificada a primeira capela, inicialmente com o nome de São José e, mais tarde, de “Coração de Jesus”.

Com adiantado estágio de desenvolvimento, foi a povoação elevada à categoria de freguesia, sob a denominação de Nossa Senhora dos Remédios, em 1851, e o seu território desmembrado de Oeiras. O progresso continuou, passando à condição de vila, em 1855. Cinco anos depois, ganhava categoria de cidade, avançando no desenvolvimento urbano ao longo dos anos, como evidencia a Figura 2.

Figura 2: Vista panorâmica de Picos-PI



Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Picos>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Na parte superior da imagem observamos o município de Picos no início do século XX, em processo de desenvolvimento e possuindo ainda pouca urbanização.

Contrastando com o exposto, a parte inferior da figura apresenta o panorama atual da cidade de Picos onde podemos perceber proeminente progresso urbano.

Atualmente, é a cidade mais desenvolvida economicamente do centro-sul piauiense. Denominada de “cidade modelo”, por causa do grande desenvolvimento econômico, social e cultural que atingiu, principalmente na área do comércio. Sua região de influência atinge cerca de 50 municípios, inclusive em outros estados. É uma das maiores produtoras de mel do país o que lhe confere o título de “Capital do Mel”.

Assim, Picos tem se notabilizado pelo crescimento do comércio e diversos serviços. Na educação, além da oferta de Educação Básica através de escolas públicas estaduais, municipais e da rede privada, destaca-se na Educação Superior como importante polo, sediando um *Campus* da Universidade Federal do Piauí (UFPI), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), além de outras instituições privadas.

Adiante, apresentamos o IFPI – *Campus* Picos, campo de investigação empírica, desta pesquisa.

1.2.2 IFPI– *Campus* Picos

O IFPI, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), é uma instituição de ensino criada, em dezembro de 2008, a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET – PI), ex-Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI). A estrutura organizacional do IFPI, criado pela Lei 11.892 de dezembro de 2008, conta com cinco pró-reitorias: Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria Desenvolvimento Institucional, Pró-reitoria de Extensão e Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.

O IFPI atua na oferta de ensino básico, técnico e tecnológico, de forma pluricurricular sendo uma instituição multicampi, possuindo atualmente 21 unidades especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

Assim, o campo empírico desta pesquisa restringe-se ao IFPI – *Campus* Picos (Figura 3), situado à Av. Pedro Marques de Medeiros, s/n - Parque Industrial, na cidade de Picos – PI, inaugurado em 28 de maio de 2007, com a criação de Unidade Educacional

Descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, com a missão de “Promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais”.

Figura 3: Contexto empírico da pesquisa - IFPI – *Campus Picos*



Fonte: Disponível em: <http://libra.ifpi.edu.br/picos>. Acesso em: 18 nov. 2018.

As atividades iniciais do IFPI – *Campus Picos* consistiam na oferta apenas de cursos técnicos nas áreas de Administração, Eletrotécnica e Informática. Em 2009, com a passagem de Centro Federal para Instituto Federal, foram implantados os cursos superiores de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física e, atualmente, conta também com o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, além de cursos voltados à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e de pós-graduação¹, representando, assim, uma instituição de referência educacional na macrorregião. Vale destacar que o IFPI - *Campus Picos* é a única instituição de ensino a ofertar a Licenciatura em Física no município e as vagas disponibilizadas para o curso são procuradas por estudantes não somente da própria cidade, mas também de

¹ Especialização em Ensino de Física.

localidades vizinhas, até mesmo de outros estados como Pernambuco e Ceará, dada a proximidade geográfica.

1.2.2.1 A Licenciatura em Física do IFPI – *Campus Picos*

A Licenciatura em Física do IFPI – *Campus Picos* é ofertada anualmente, funcionando na modalidade presencial, no turno da noite, com carga horária total de 3.520 h, cujo tempo mínimo de integralização é de 4,5 anos (9 semestres), e o tempo máximo de 9 anos (18 semestres). A autorização para funcionamento ocorreu em 2009, através da Portaria DG/CEFET-PI nº 586, de 30 de setembro de 2008, sendo reconhecida pela Portaria DIREG/MEC nº 213, publicada no DOU de 21/05/2013, e obtendo a renovação do reconhecimento através da Portaria DIREG/MEC nº 1095, publicada no DOU de 28/12/2015 (IFPI, 2016b).

Tem como principal objetivo a formação de professores para desempenhar a docência na educação básica e suas respectivas modalidades, com base científica, humanística e cultural, aptos a atuarem construtivamente no contexto educacional, visando o desenvolvimento social. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do IFPI – *Campus Picos*, desse propósito geral demandam os seguintes objetivos específicos:

Apresentar a física como construção social concebida a partir da observação dos fenômenos naturais;
 Articular as diferentes áreas do conhecimento, estimulando a compreensão interdisciplinar dos fenômenos naturais;
 Oportunizar aos discentes a aquisição de conhecimentos da física de maneira didática, utilizando as linguagens adequadas;
 Abordar problemas novos e tradicionais tomando como suporte o conhecimento físico;
 Propiciar alternativas de avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, tendo em atenção o discente como sujeito ativo, cognitivo, afetivo e social;
 Desenvolver a prática pedagógica do discente no ensino fundamental e médio (nas áreas específicas) de forma contextualizada, por meio do aprofundamento teórico dos conteúdos com as atividades didáticas, para uma aprendizagem significativa;
 Oferecer, ao longo do processo de formação, situações de aprendizagem que levem o futuro professor à vivência de situações que facilitarão a associação entre o conhecimento adquirido e a prática profissional. (2016b, p. 15).

Isto posto, o perfil pretendido para o licenciado em Física do IFPI – *Campus Picos* é de “[...] um profissional que, subsidiado pelos conhecimentos pedagógicos, esteja apto a atuar na educação básica e suas modalidades, atento aos avanços científicos e tecnológicos, assim como às necessidades da sociedade” (IFPI, 2016b, p. 15).

Desse modo, o egresso do referido curso deverá estar habilitado a:

Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária;
 Entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências referentes a conceitos, princípios e teorias;
 Estabelecer relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente;
 Utilizar os conhecimentos das Ciências para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional;
 Atuar e participar da gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhado, coordenando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
 Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa e propositiva, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, demonstrando respeito às diferenças de natureza ambiental, étnico racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outros. (IFPI, 2016b, p.16)

Assim, para o alcance dos aspectos mencionados e composição do perfil do professor de Física que a Instituição almeja formar:

São observados os preceitos legais sobre a formação docente e são levadas em consideração as características específicas dos discentes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de observar os seus conhecimentos prévios, orientando-os na (re)construção dos conhecimentos escolares, bem como na especificidade do curso (IFPI, 2016b, p. 28).

Desse modo, para auxiliar os discentes em sua formação intelectual, o PPC da Licenciatura em Física propõe a adoção de procedimentos didático-pedagógicos para o atendimento aos itens do perfil profissional desejado, em observância aos requisitos legais vigentes. Tais procedimentos encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1: Procedimentos para atendimento aos itens do perfil profissional

Itens do Perfil Profissional	Que atividades e/ou procedimentos no projeto contemplam o item com maior ênfase?	Quais componentes curriculares abordam de forma mais direta o item?
Atuação ética	Estágio Supervisionado Projetos Integradores TCC	Filosofia da Educação Metodologia Científica Profissionalização Docente TCC 1 e 2
Domínio do processo histórico da produção do conhecimento	Estágio Supervisionado Projetos Integradores ATPA PCCS	Filosofia da Educação Metodologia Científica Física Básica Sociologia da Educação Política e Organização da Educação Nacional História da Física

Capacidade de relacionar Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente	Estágio Supervisionado Projetos Integradores TCC ATPA PCCS	Física Básica Sociologia da Educação Psicologia da Educação Tecnologias na Educação Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Sustentabilidade Física Moderna História da Física Educação Ambiental Física do Meio Ambiente Introdução à Física Nuclear
Utilização dos conhecimentos adquiridos para a transformação do contexto social, econômico, político e ambiental	Estágio Supervisionado Projetos Integradores TCC PCCS	Sociologia da Educação Psicologia da Educação Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Sustentabilidade História da Física Educação Ambiental Física do Meio Ambiente Introdução à Física Nuclear
Participação na gestão educacional	Estágio Supervisionado Projetos Integradores	Política e Organização da Educação Nacional Gestão e Organização Educacional
Contribuição para superação de exclusões sociais e capacidade para entender as diversidades sociais	Estágio Supervisionado Projetos Integradores TCC ATPA PCCS	Sociologia da Educação Psicologia da Educação Política e Organização da Educação Nacional Gestão e Organização Educacional LIBRAS Educação especial Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Sustentabilidade

Fonte: IFPI (2016b, p.29).

Os dados do Quadro 1 evidenciam que o estágio supervisionado é componente curricular estratégico, uma vez que contribui com o desenvolvimento de todos os aspectos que devem compor o perfil do egresso da Licenciatura em Física do IFPI – *Campus Picos*. Dessa maneira, observamos, pelo exposto, que o egresso do respectivo curso deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que abrangem um campo específico e/ou interdisciplinar, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética, estando apto a atuar no exercício de atividades de docência na

Educação Básica - séries finais do ensino fundamental e ensino médio em suas diferentes modalidades. (IFPI, 2016b).

A carga horária mínima do curso e sua distribuição estão em conformidade com o Art. 13, § 1º da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), segundo a qual os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, isto é, os cursos de licenciatura deverão possuir, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico distribuídas da seguinte forma:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

A esta distribuição da carga horária mínima do curso acrescentam-se, ainda, 10% da mesma, como carga horária a ser destinada às atividades de extensão acadêmica, definidas como Práticas Curriculares em Comunidade e em Sociedade (PCCS), em atendimento à meta 12 e à estratégia 12.7 da Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece que sejam destinados, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos na graduação para os programas e projetos de extensão universitária voltados, prioritariamente, para áreas de grande relevância social.

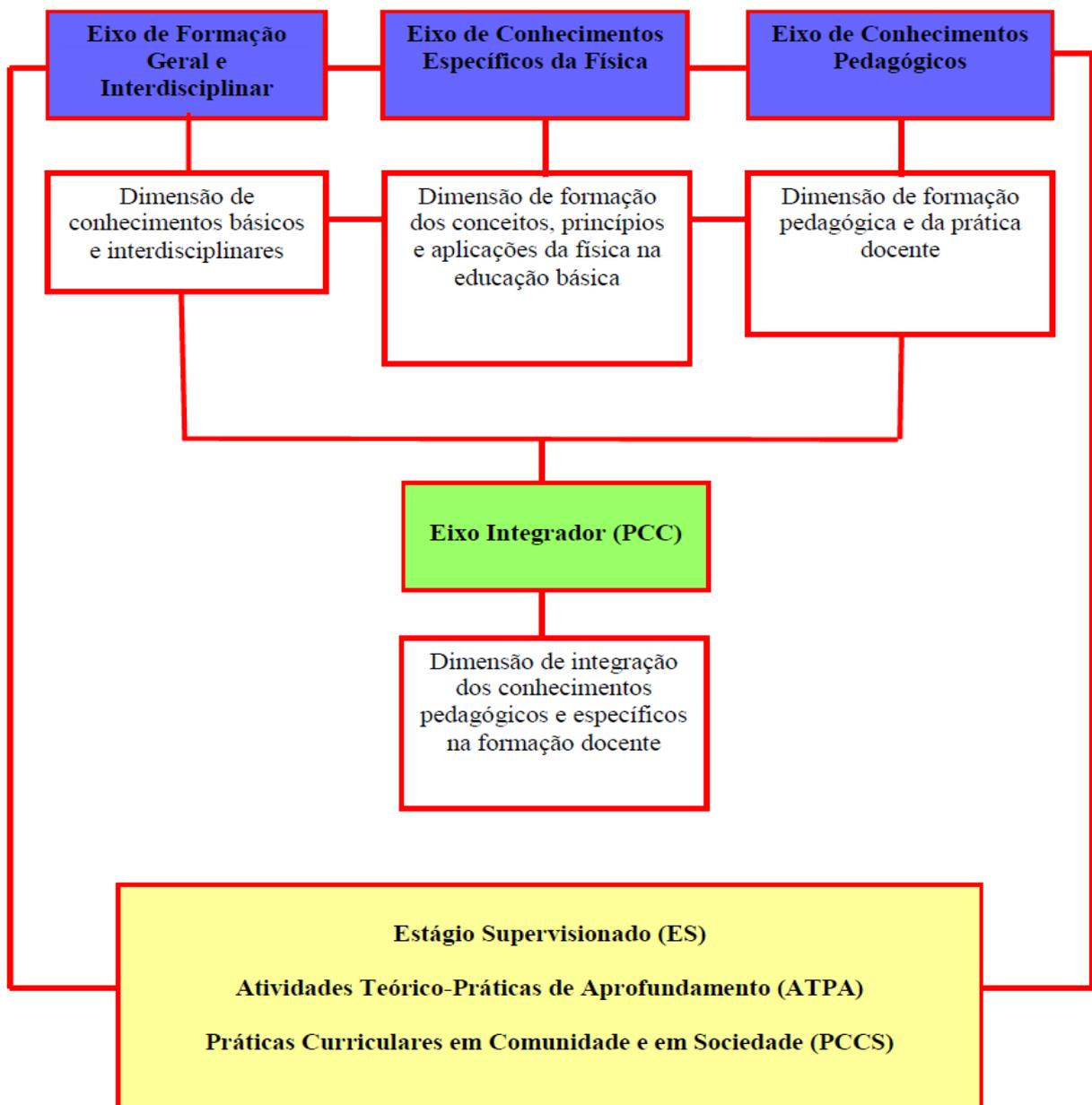
A alocação dos componentes curriculares por eixos, dimensões e núcleos de formação, que se dá em conformidade com as orientações expressas no Art. 12 da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), pode ser observada em quadro síntese (ANEXO G).

De acordo com a matriz curricular da Licenciatura em Física (ANEXO H), a carga horária de 3.520h é partilhada da seguinte maneira: 2700h distribuídas em 9 períodos ou módulos semestrais, 280h utilizadas para a complementação das atividades do estágio supervisionado, incluindo-se aqui as atividades de observação, coparticipação e regência no Ensino Fundamental e Ensino Médio; 220h deverão estar voltadas às ATPA; e 320h dedicadas às PCCS. Ainda através da matriz curricular, é possível verificar a alocação de cada etapa do estágio supervisionado conforme os respectivos módulos do curso, assim como os

componentes curriculares que se constituem em pré-requisitos para a imersão nas práticas de estágio supervisionado.

A representação curricular do Curso de Licenciatura em Física do IFPI, incluindo o *Campus Picos*, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), está organizada em eixos e dimensões que comportam as componentes curriculares do curso, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4: Estrutura e organização curricular da Licenciatura em Física do IFPI



Fonte: IFPI (2016b, p.24).

Percebemos, através do exposto, a articulação do estágio supervisionado aos demais componentes curriculares do curso, superando a tradicional perspectiva de momento exclusivo da prática, de aplicação de teorias. Nesse sentido, há o entendimento de que teoria e prática não devem ser polarizadas, devendo ser encaradas como dimensões relacionais, que constituem uma unidade num ciclo ininterrupto em que as teorias explicam as práticas e práticas também geram teorias.

Os eixos e dimensões estão organizados em conformidade com a Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015, Art. 12): de forma a comporem os seguintes núcleos:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
- II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;
- III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Assim, a articulação teórico-metodológica a que se propõe o projeto da Licenciatura em Física do IFPI – *Campus Picos* prima pela superação do paradigma de ensino baseado na reprodução fragmentada do conhecimento, contestando a transmissão de informações sem embasamento reflexivo. Reverencia um processo educativo que contribua para uma formação consistente tendo em vista o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, mas, sobretudo, a “[...] formação de cidadãos integrados à sociedade, conscientes dos desafios contemporâneos e críticos da ação humana no ambiente, na vida política e nas ações sociais”.(IFPI,/2016b, p. 13).

A seguir, caracterizamos o estágio supervisionado da Licenciatura em Física do IFPI – *Campus Picos*, conforme as legislações institucionais.

1.2.2.2 O estágio supervisionado na Licenciatura em Física do IFPI – *Campus Picos*

O estágio supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, conforme Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que destaca como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação “[...] a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados [...]”. Tal princípio encontra respaldo, também, no Art. 13. § 6º da Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que além de reafirmar a obrigatoriedade do estágio

supervisionado no âmbito das licenciaturas, enfatiza que este deve ser “[...] uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”.

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, destacamos, dentre outros marcos regulatórios, a Resolução nº 018/2015 do Conselho Superior dessa instituição, que define, no Art. 2º, o Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de Licenciatura do IFPI como “[...] ato educativo escolar realizado, em colaboração com o sistema formal de ensino, avaliado conjuntamente pela instituição formadora (IFPI) e a escola campo de estágio”, e complementa que deve ser “[...] uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico, colaborando para a formação da identidade do professor como educador e para o desenvolvimento de competências exigidas na prática profissional [...]”. (IFPI, 2015, Art. 4º, § único). Nesse sentido, possui as seguintes finalidades:

- I. complementação do processo ensino-aprendizagem instituído no decorrer do curso;
- II. estabelecimento da relação teoria-prática de modo a vivenciar situações concretas que favoreçam o aprimoramento da prática profissional;
- III. conhecimento, integração e atuação na realidade escolar, visando à tomada de decisão na perspectiva de melhoria da educação básica. (IFPI, 2015, Art. 9º).

Dessa maneira, contribui para a formação de competências e identidade profissional do futuro professor, relacionando prática-teoria-prática a partir da vivência de situações didáticas de observação-reflexão-ação. Proporciona aos licenciandos a complementação do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aperfeiçoamentos educacionais em vários campos de intervenção, orientadas, acompanhadas e supervisionadas pelos profissionais responsáveis pelo estágio supervisionado.

De acordo com o Manual de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI, 2016a), o Estágio Supervisionado Obrigatório deve ser iniciado a partir da segunda metade do curso, ocorrendo em espaços formativos ou instituições vinculadas ao ensino na Educação Básica, primordialmente públicas, de ensino regular, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas diversas modalidades, podendo ser realizado, também, na rede privada e, esporadicamente, no próprio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, garantindo-se que o desenvolvimento das atividades possibilite aos discentes expandir conhecimentos de natureza teórica e prática.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – *Campus Picos* (2016b, p. 44), destaca que o desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado obrigatório deve integralizar 400 (quatrocentas) horas e prevê as seguintes modalidades:

Estágio Supervisionado I: desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado I, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde às etapas de observação e de coparticipação nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, organização e estruturação do instrumento avaliativo de formação profissional de um Diário de Bordo;

Estágio Supervisionado II: desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado II, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde à etapa de regência nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, organização e estruturação do instrumento avaliativo de formação profissional de um Relato de Experiência;

Estágio Supervisionado III: desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado III, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde às etapas de observação, coparticipação e regência no Ensino Médio e ainda, organização e estruturação do instrumento avaliativo de formação profissional de um Relatório Reflexivo;

Estágio Supervisionado IV: desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado IV, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde à etapa de regência no Ensino Médio e organização e estruturação do instrumento de formação profissional de um Memorial de Formação.

A distribuição das 100h constantes em cada uma das modalidades acima se encontra assim organizada, conforme Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do IFPI - *Campus Picos* (2016b, p. 43):

I-Observação (Estágios Supervisionados I e III) - 30h de orientação teórica realizada em sala de aula no IFPI + 50h de observação na escola campo + 20h de socialização no IFPI das atividades vivenciadas;

II-Regência (Estágios Supervisionados II e IV) - 20h de orientação teórica realizada em sala de aula no IFPI + 60h de regência na escola campo + 20h de socialização no IFPI das atividades vivenciadas.

A observação corresponde ao momento em que o estagiário observa a prática de docentes da sua área de formação, voltando sua atenção principalmente para os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Durante a coparticipação, o estagiário além de observar o professor da escola campo também participa de atividades como reuniões de planejamento e atividades em sala de aula, análise de propostas curriculares e de livros-textos. Identifica níveis de conhecimento dos discentes, seguida de execução de atividades solicitadas pelo titular e de iniciativa própria. Por fim, na regência de classe, o estagiário desenvolve atividades específicas de sala de aula, tendo em vista desenvolver habilidades inerentes à

profissão docente devendo ser acompanhado pelos profissionais responsáveis nas instituições formadoras, escola campo e universidade. (IFPI, 2016a).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do IFPI - *Campus Picos* (2016b, p.75), que contém o programa dos componentes curriculares do respectivo curso, orienta que cada uma das etapas previstas para o estágio supervisionado seja desenvolvida conforme ementas apresentadas nos Quadros 2, 3, 4 e 5.

Quadro 2: Ementa da disciplina Estágio Supervisionado I

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	
 Código: 37	Carga Horária: 30h+50h+20h = 100 h
Estágio de Observação com Coparticipação no Ensino Fundamental Maior Pré-requisito: Didática	
EMENTA	
Orientações e fundamentos do estágio. Imersão no contexto profissional tendo em vista o desenvolvimento de atividades relacionadas à observação e coparticipação em contexto escolar, outros espaços de formação ou ainda em instituições que ofertem os anos finais do Ensino Fundamental. Vivência do contexto escolar compreendendo o espaço da sala de aula, com vistas a focalizar questões relacionadas aos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos e ao processo de ensino aprendizagem da área de formação do estagiário, visando à preparação da Regência Compartilhada no estágio posterior.	
30 h - Orientações e fundamentos do estágio: paradigmas, processos e elementos da Formação Profissional; Normas regulamentadoras do estágio. Pesquisa em Ensino de Ciências, Matemática e Informática e produção de conhecimento sobre a prática docente. Análise de conteúdos, de propostas curriculares, metodologia, avaliações, livros-texto e planejamentos das modalidades do Ensino Fundamental II da área de Ciências, Matemática e Informática. Orientação para a elaboração do instrumento de avaliação da Prática Profissional I: Diário de bordo.	
50 h – Observação de estrutura física e material, espaços coletivos, gestão administrativa e pedagógica, projeto político pedagógico e regimento escolar, colegiados e planejamentos. Práticas de observação sobre temas diversos: Planejamento, execução e avaliação de estratégias didáticas, metodologias e outros. Observação e análise da prática docente/regência no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e coparticipação. Observação com visitas a indicações de seu objeto de estudo para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).	
20h- Organização e estruturação do instrumento avaliação de formação profissional: Diário de bordo. Socialização das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado a partir da sistematização de análise individual e coletiva.	

Fonte: IFPI (2016b, p. 114).

O quadro 2 apresenta as orientações para realização do Estágio Supervisionado I, que corresponde às fases de observação/coparticipação em escolas de Ensino Fundamental “Maior” (Anos Finais), cujo requisito para matrícula, neste componente curricular, é que o licenciando tenha cursado com êxito a disciplina Didática.

Observamos que as 30 (trinta) horas iniciais da disciplina correspondem a um momento de fundamentação teórica, na qual os alunos-mestres devem apropriar-se de conceitos e conhecimentos necessários à sua imersão na escola campo de estágio, que

corresponderá ao segundo momento deste componente curricular, cuja carga horária integraliza 50 (cinquenta) horas de observação de todos os aspectos do ambiente escolar, de natureza pedagógica, administrativa e mesmo referentes à infraestrutura do campo de estágio. Já a coparticipação se dá, principalmente, no âmbito da sala de aula, quando os licenciandos são conduzidos pelo professor da escola campo de estágio a colaborarem na realização dos procedimentos didáticos. Nas 20 (vinte) horas finais, os licenciandos elaboram o instrumento de avaliação, neste caso o Diário de Bordo (ANEXO C), bem como participam de um momento de socialização de experiências que se constitui numa oportunidade rica de aprendizado, pois possibilita aos acadêmicos conhecer, ainda que superficialmente, trajetórias de estágio diferentes das quais vivenciaram em seus campos de atuação como estagiários.

Quadro 3: Ementa da disciplina Estágio Supervisionado II

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	
Código: 44	Carga Horária: 20h+60h+20h = 100h
Estágio de Regência no Ensino Fundamental II	Pré-requisito: Estágio Supervisionado I
EMENTA	
Orientações e fundamentos do estágio. Vivência do contexto profissional em contexto escolar, outros espaços de formação ou ainda em instituições que ofertem o Ensino Fundamental nos anos finais, tendo em vista o desenvolvimento de atividades relacionadas à Observação para conhecimento da turma e preparação para a Regência Compartilhada propriamente dita, envolvendo Planejamento, Execução e Avaliação de atividades inerentes ao curso, modalidade e nível de ensino da turma escolhida.	
20 h - Elementos da Prática. Planejamento participativo da ação pedagógica no Ensino Fundamental II: Contextualização curricular. Metodologias de ensino, Instrumentos avaliativos e Micro aulas. Flexibilização dos planos em função das aprendizagens dos alunos. Análise de Livros-textos. Diferentes meios de construção do conhecimento e integração de tecnologias. Orientação para a elaboração do instrumento de avaliação: Relato de Experiência.	
60 h - Regência compartilhada em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental II. Diferentes meios de ensinar e aprender. Integração dos diferentes tipos de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Observação e regência com visitas às indicações de seu objeto de estudo para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Promoção e/ou participação de trabalhos em equipes e de exposições à comunidade.	
20 h- Organização e estruturação do instrumento de formação profissional: Relato de Experiência. Socialização das experiências do estágio supervisionado II a partir da sistematização e análise individual e coletiva.	

Fonte: IFPI/PPC (2016, p. 124).

Através do Quadro 3, pudemos observar os encaminhamentos para a vivência do Estágio Supervisionado II, etapa esta que corresponde à regência de classe em escolas do Ensino Fundamental II e que exige, como pré-requisito, que os licenciandos tenham cursado com êxito as fases anteriores de observação e coparticipação correspondentes ao Estágio Supervisionado I.

As 20 (vinte) horas iniciais são destinadas a atividades de aprofundamento teórico, tendo em vista que os licenciandos estejam bem preparados ao momento da regência de classe no Ensino Fundamental II, incluindo-se aí todas as atividades desenvolvidas pelo professor titular da escola campo de estágio, ainda que realizadas em outros ambientes escolares que não necessariamente a sala de aula. Esse período integraliza uma carga horária de 60 (sessenta) horas e é sucedido pela construção do instrumento avaliativo da disciplina, o Relato de Experiência (ANEXO D), bem como pelo momento de socialização das experiências vivenciadas por cada estagiário, visto que esta atividade contribui, significativamente, para o conhecimento de realidades diversificadas nas quais se dão as práticas de estágio supervisionado.

Quadro 4: Ementa da disciplina Estágio Supervisionado III

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	
	Código: 50
Carga Horária: 20h+60h+20h = 100h	
Estágio de Observação com Coparticipação e Regência no Ensino Médio	
Pré-requisito: Estágio Supervisionado II	
EMENTA	
<p>Orientações e fundamentos do estágio. Imersão no contexto profissional tendo em vista o desenvolvimento de atividades relacionadas à observação, coparticipação e regência em contexto escolar, outros espaços de formação ou ainda em instituições que ofereçam o Ensino Médio. Vivência do contexto escolar compreendendo o espaço da sala de aula em particular, com vistas a focalizar questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem da área de formação do estagiário, visando à preparação da Regência Compartilhada.</p> <p>20 h - Concepções e Práticas pedagógicas no Ensino Médio: Diversidade e Flexibilidade; Espaços e tempos escolares; Materiais didáticos e tecnologias de ensino; Projetos como prática pedagógica; Avaliação de habilidades e competências para o Ensino Médio. Análise de Livros-textos. Diferentes meios de construção do conhecimento e integração de tecnologias. Orientação para a elaboração do instrumento de avaliação: Relatório Reflexivo.</p> <p>60 h - Práticas de observação sobre temas diversos: Planejamento, execução e avaliação de estratégias didáticas, metodologias e outros. Observação e análise da prática docente/regência no ensino médio Regência compartilhada em escolas públicas e privadas de Ensino Médio. Diferentes meios de ensinar e aprender. Integração dos diferentes tipos de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Definição de seu objeto de estudo para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Promoção e/ou participação de trabalhos em equipes e de exposições à comunidade.</p> <p>20 h - Organização e estruturação do instrumento de formação profissional: Relatório Reflexivo. Socialização das experiências do estágio supervisionado III a partir da sistematização e análise individual e coletiva.</p>	

Fonte: IFPI (2016b, p.132).

O Quadro 4 traz os encaminhamentos para a realização do Estágio Supervisionado III, que corresponde às etapas de observação e coparticipação no Ensino Médio e uma preparação inicial para a regência de classe a ser aprofundada no estágio seguinte. Como nas

demais fases, o pré-requisito é que o graduando tenha concluído com aproveitamento satisfatório o estágio anterior, neste caso, o Estágio Supervisionado II.

No quadro que ora analisamos, a proposta é de que sejam destinadas as 20 (vinte) horas iniciais da disciplina para atividades de aperfeiçoamento teórico, 60 (sessenta) horas para observações e coparticipações na escola campo de estágio assim como uma pequena introdução à regência de classe, finalizando com 20 (vinte) horas de socialização de experiências vivenciadas. Como instrumento avaliativo da disciplina é adotado o Relatório Reflexivo (ANEXO E).

Quadro 5: Ementa da disciplina Estágio Supervisionado IV

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	
	Carga Horária: 20h+60h+20h = 100h
Código: 56	Pré-requisito: Estágio Supervisionado III
EMENTA	
<p>Orientações e fundamentos do estágio. Imersão no contexto profissional tendo em vista o desenvolvimento de atividades relacionadas à regência em contexto escolar, outros espaços de formação ou ainda em instituições que ofertem o Ensino Médio. Vivência do contexto escolar compreendendo o espaço da sala de aula em particular, com vistas a focalizar questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem da área de formação do estagiário, visando à preparação da Regência Compartilhada.</p> <p>20 h - Elementos da Prática. Planejamento participativo da ação pedagógica no Ensino Médio: Contextualização curricular. Metodologias de ensino, Instrumentos avaliativos e Micro aulas. Flexibilização dos planos em função das aprendizagens dos alunos. Análise de Livros-textos. Diferentes meios de construção do conhecimento e integração de tecnologias. Orientação para a elaboração do instrumento de avaliação: Memorial de Formação.</p> <p>60 h - Regência compartilhada em escolas públicas e privadas de Ensino Médio. Diferentes meios de ensinar e aprender. Integração dos diferentes tipos de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Promoção e/ou participação de trabalhos em equipes e de exposições à comunidade.</p> <p>20 h- Organização e estruturação do instrumento de formação profissional: Memorial de Formação. Socialização das experiências do estágio supervisionado IV a partir da sistematização e análise individual.</p>	

Fonte: IFPI (2016b, p.141).

O Quadro 5 apresenta a configuração do Estágio Supervisionado IV, última fase desse componente curricular. Esse momento corresponde à regência de classe no Ensino Médio, cujo pré-requisito para ingresso na disciplina é que o acadêmico tenha logrado êxito na fase anterior, isto é, no Estágio Supervisionado III.

Esta etapa é vivenciada através de 20 (vinte) horas iniciais de aprofundamentos teóricos, 60 (sessenta) horas de regência de classe em turmas de Ensino Médio e 20 (vinte) horas de socialização das atividades realizadas no decorrer do estágio, momento em que os

graduandos devem apresentar um Memorial de Formação (ANEXO F) contendo reflexões sobre o percurso formativo trilhado ao longo do curso.

Quanto aos requisitos necessários à realização do Estágio Supervisionado Obrigatório, a Resolução nº 018/2015 (IFPI, 2015), no Art. 5º, em consonância com a Lei nº. 11.788/08 (BRASIL, 2008), destaca que são necessários, no mínimo:

- I - um discente regularmente matriculado no curso de Licenciatura do *Campus* e com frequência efetiva;
- II - um coordenador de estágio supervisionado do quadro de docentes do *Campus*, do Núcleo Disciplinar ou Pedagógico do curso de Licenciatura;
- III - um professor do componente curricular de estágio supervisionado pertencente ao quadro de docentes do *Campus*, licenciado, ou com formação ou complementação pedagógica, ou pós-graduação;
- IV - uma unidade concedente, onde o estágio supervisionado obrigatório será realizado, denominada Escola Campo de Estágio;
- V - um professor regente da escola campo de estágio, com formação na área de conhecimento ou área afim do curso do estagiário;
- VI - celebração de termo de compromisso entre o discente, escola campo de estágio e o IFPI;
- VII - compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

Nesse contexto, ao Discente Estagiário compete, de acordo com o Art. 20 da Resolução nº 018/2015 (IFPI, 2015), as seguintes atribuições:

- I. informar-se e cumprir o regulamento e prazos estabelecidos para o estágio supervisionado obrigatório
- II. definir com o professor titular da escola campo de estágio, horário e dias para o cumprimento das atividades de estágio;
- III. elaborar e cumprir o plano de trabalho do estágio;
- IV. comparecer ao estágio pontualmente, nos dias, horas e locais estipulados;
- V. comunicar ao professor titular da escola campo de estágio e ao professor supervisor com antecedência de, no mínimo 24 horas, a sua ausência nas atividades previstas;
- VI. solicitar orientação do professor supervisor, orientador e titular da escola campo de estágio sempre que necessário;
- VII. apresentar ao Professor Supervisor a documentação necessária para a comprovação e avaliação das atividades desenvolvidas;
- VIII. respeitar o sigilo quanto às constatações feitas nas instituições campo de estágio e respeitar as normas por elas estabelecidas;
- IX. organizar e entregar avaliação final referente a cada etapa do Estágio Supervisionado;
- X. zelar pelo cumprimento deste Regulamento.

No que diz respeito à organização do estágio supervisionado obrigatório, quando a escola campo do estágio possuir normativa interna relativa à concessão de estágios, a carga horária e demais prescrições deverão ser observadas e cumpridas, desde que em acordo com a

legislação em vigor, art. 10 da Lei 11.788/08 (BRASIL, 2008), que preconiza as seguintes cargas horárias máximas:

- I - 04 horas diárias e 20 horas semanais, no caso de estudantes de educação especial, dos anos finais do ensino fundamental e na modalidade profissional de Educação de Jovens e Adultos;
- II - 06 horas diárias e 30 horas semanais, no caso de discentes de ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

Todas as atividades do estágio supervisionado deverão ser devidamente orientadas orientadas, acompanhadas e supervisionadas pelo Professor Orientador do IFPI - Área Específica ou Pedagógica, Professor Supervisor do IFPI - Área Específica e/ou Pedagógica e o Professor Titular da Escola Campo.

Desse modo, compete aos Professores Supervisores do IFPI as respectivas atribuições:

- I. proceder à avaliação de desempenho do estagiário em conjunto com o professor titular da escola campo de estágio e o professor orientador da IES;
- II. disponibilizar à coordenação de curso e/ou coordenação de estágio, escola, dias e horários de acompanhamento das atividades de estágio;
- III. garantir a supervisão ao longo do estágio até a conclusão do relatório final;
- IV. visitar as instituições concedentes do estágio para acompanhamento das atividades realizadas pelo discente estagiário;
- V. propor alternativas de soluções para situações emergenciais;
- VI. participar de reuniões e demais atividades relacionadas ao estágio sempre que solicitado;
- VII. zelar pelo cumprimento deste Regulamento. (IFPI, 2015, Art.18)

Ao Professor Titular da Escola Campo de Estágio são atribuídas as seguintes competências:

- I. Oferecer apoio pedagógico ao estagiário;
- II. Permanecer com o estagiário durante o desenvolvimento de todas as atividades concernentes ao estágio;
- III. Promover a integração do estagiário com a turma;
- IV. Fornecer ao estagiário o plano da disciplina;
- V. Proceder a avaliação de desempenho do estagiário em conjunto com os professores da IES;
- VI. Rubricar e assinar a Ficha de Supervisão de Estágio;
- VII. Participar, quando solicitado, das atividades de socialização do estágio na IES;
- VIII. Assegurar ao estagiário o acesso aos documentos da instituição concedente, tais como: Projeto Pedagógico, Regimento Interno, Diário de Classe, dentre outros;
- IX.. Zelar pelo cumprimento deste Regulamento (IFPI, 2015, Art.19)

Quanto aos Professores Orientadores do IFPI, cabe as atribuições que seguem:

- I. promover a orientação e preparo dos discentes estagiários para que os mesmos apresentem condições mínimas de competência pessoal, social e profissional que lhes permitam a obtenção de resultados exitosos nesse ato educativo;

- II. apresentar à Coordenação de Estágio e/ou Coordenador de Curso, informações constando o número e o nome dos discentes por estágio, período, local e horário de realização do estágio;
- III. proceder à avaliação de desempenho do estagiário em conjunto com os Professores titulares da escola campo de estágio concedente e com os professores supervisores e orientadores;
- IV. informar aos discentes estagiários sobre as normas, procedimentos e critérios de avaliação do estágio supervisionado obrigatório;
- V. visitar os locais em que estejam sendo realizados os estágios, observando se os mesmos atendem às efetivas condições de proporcionar aos estagiários experiências profissionais e de desenvolvimento sócio-cultural e científico;
- VI. garantir a orientação e o acompanhamento pedagógico ao longo do estágio até a conclusão do relatório final;
- VII. propor soluções para situações emergenciais;
- VIII. participar de reuniões e demais atividades relacionadas ao estágio sempre que solicitado;
- IX. zelar pelo cumprimento deste Regulamento. (IFPI, 2015, Art. 17)

Assim, a supervisão do estágio será realizada através de reuniões periódicas com o professor titular da escola campo de estágio e com o(a) estagiário(a); da avaliação dos partícipes do estágio supervisionado que deverá ocorrer, no mínimo, em 02(duas) aulas durante a regência, com a presença do professor supervisor na escola campo; e por meio da análise de relatos e outros registros parciais elaborados pelo estagiário, sendo de competência do Professor Orientador realizar o cômputo da carga horária a ser deduzida no Estágio Supervisionado, realizando registro em Ficha de Supervisão de Estágio (ANEXO I).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Física (IFPI, 2016b) a avaliação do estágio supervisionado assumirá, portanto, uma postura formativa, sendo realizada uma socialização das experiências vivenciadas entre os partícipes do estágio, considerando o desempenho do estagiário com base na Ficha de Avaliação do Estágio Curricular Supervisionado (ANEXO J) assinada pelos professores envolvidos no processo formativo e pelos Instrumentais entregues pelo discente/estagiário, conforme cada etapa vivenciada, a saber, o Diário de Bordo (ANEXO C), o Relato de Experiência (ANEXO D), o Relatório Reflexivo (ANEXO E) e o Memorial de Formação (ANEXO F).

Assim, com base nos documentos institucionais observados, percebemos que o estágio supervisionado da Licenciatura em Física do IFPI – *Campus* Picos estrutura-se de modo a vislumbrar aos futuros professores a formação de competências necessárias à profissão, sendo um veículo de experimentação, que serve de base para reflexões nas diferentes dimensões da atuação dos futuros professores em formação, conduzindo-os a exercerem com mais segurança a sua atividade profissional.

Desse modo, entendemos que o trabalho docente é uma atividade que recorre a uma multiplicidade de saberes e, nesse contexto, ressaltamos que o estágio supervisionado,

objeto deste estudo, constitui-se numa base estrutural para a formação do professor. Com isso, opera como *locus* de produção de saberes, permitindo ao licenciando realizar uma leitura do ambiente escolar, identificando meios para nele intervir com propostas que dinamizem o processo de ensino-aprendizagem no qual encontra-se inserido na condição de estagiário.

Logo, não podemos deixar de ressaltar que a produção de saberes no estágio supervisionado, enquanto estratégia para formação docente, apresenta-se como realidade desafiadora, que exige uma postura ancorada a um modelo de professor crítico-reflexivo, comprometido com o desafio de pensar sobre a formação e a busca de um caminho pedagógico direcionado à articulação teoria-prática.

Na sequência, apresentamos os interlocutores da pesquisa, trazendo também elucidações sobre a escolha do grupo em questão.

1.3 Interlocutores da pesquisa

O grupo de colaboradores desta pesquisa é composto por 07 (sete) acadêmicos do Módulo VIII do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, *Campus* Picos, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV, em fase de realização das atividades de regência de classe no Ensino Médio. A opção por este grupo se deve em razão de possuírem uma vivência mais ampla com o estágio supervisionado, visto que já estavam a realizar a última etapa deste componente curricular. A investigação se estendeu, também, a 02 (duas) professoras supervisoras de estágio² do IFPI – *Campus* Picos, tendo em vista analisar o objeto de estudo sob a perspectiva de segmentos diferenciados. A participação dos colaboradores foi livre e consentida mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (APÊNDICE A).

Para resguardar o anonimato dos colaboradores da pesquisa, utilizamos pseudônimos conforme a indicação dos próprios interlocutores.

Quando consultados, licenciandos e supervisoras de estágio desejaram ser reconhecidos no estudo por nomes de físicos de grande notoriedade. A mesma perspectiva foi adotada pelas supervisoras de estágio.

Dessa forma, apresentamos no Quadro 6 os perfis de cada interlocutor investigado, sob o resguardo do anonimato possibilitado pelo nome do físico designado por cada um.

² Professoras do Núcleo Pedagógico do IFPI- *Campus* Picos que ministram a disciplina Estágio Supervisionado IV e supervisionam os estágios obrigatórios das licenciaturas da instituição.

Quadro 6: Interlocutores da Pesquisa

LICENCIANDOS
LATTES
Lattes possui entre 20 e 25 anos. Realiza regência de classe no 1º ano do Ensino Médio Regular em instituição pública de ensino da esfera estadual, com a carga horária de 04 horas semanais. Além do estágio supervisionado, vivenciou experiências relacionadas à docência, na condição de bolsista do PIBID.
EINSTEIN
Einstein possui entre 20 e 25 anos. Realiza regência de classe em escola pública da esfera estadual, no Ensino Médio Profissionalizante, em turmas de 1º e 2º ano, com a carga horária de 08 horas semanais. Além do estágio supervisionado, possui experiência de iniciação à docência, propiciadas pelo PIBID.
NEWTON
Newton possui entre 20 e 25 anos. Realiza regência de classe em turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Regular, em instituição pública de ensino da esfera estadual, perfazendo um total de 08 horas semanais. Possui experiência como professor bolsista na rede estadual de ensino do Piauí, além de ter participado de programa de iniciação a docência – PIBID.
GALILEU
Galileu possui entre 20 e 25 anos. Realiza regência de classe em turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Regular, em instituição pública de ensino da esfera estadual, perfazendo um total de 12 horas semanais. Além do estágio supervisionado, vivenciou experiências de iniciação à docência, propiciadas através do PIBID.
MAXWELL
Maxwell possui entre 20 e 25 anos. Realiza regência de classe em turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio Profissionalizante, em instituição pública de ensino da esfera federal, perfazendo um total de 12 horas semanais. Além do estágio supervisionado, vivenciou experiências de iniciação à docência, propiciadas pelo PIBID.
FEYNMAN
Feynman possui entre 20 e 25 anos. Realiza regência de classe no 1º ano do Ensino Médio Regular em instituição pública de ensino da esfera estadual, com a carga horária de 04 horas semanais. Possui experiência como bolsista do PIBID.
CURIE
Curie possui entre 20 e 25 anos. Realiza regência de classe em turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio Profissionalizante, em instituição pública de ensino da esfera federal, perfazendo um total de 08 horas semanais. Além do estágio supervisionado, vivenciou experiências de iniciação à docência, propiciadas pelo PIBID.
SUPERVISORAS DE ESTÁGIO
MAYER
Mayer possui entre 26 e 35 anos. É graduada em Pedagogia, e especialista em Educação Especial e Libras. Atua como docente há 10 anos e como supervisora de estágio há 03 anos, trabalha em regime de dedicação exclusiva.
NOETHER
Noether possui entre 46 e 50 anos. É graduada em Pedagogia, e especialista em Psicopedagogia. Atua como docente há 20 anos, e como supervisora de estágio há 01 ano, trabalha em regime de 40 horas semanais.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

O grupo de interlocutores é composto por 07 (sete) licenciandos, dentre eles 06 (seis) do sexo masculino e 01 (uma) do sexo feminino, e 02 (duas) supervisoras de estágio. Em relação aos licenciandos, todos estão na faixa etária entre 20 e 25 anos e, apesar do curso noturno, todos se dedicam, exclusivamente, às atividades do curso, não realizando nenhuma atividade de natureza profissional, o que se mostra incomum quando se trata de alunos que frequentam cursos no referido turno. No que diz respeito a experiências relacionadas à atividade docente, além do estágio supervisionado, todos relataram ter participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, um dos licenciandos afirmou possuir experiência como professor bolsista em escola pública pertencente à rede estadual de ensino do Piauí.

Vale ressaltar, também, a acentuada predominância de licenciandos do sexo masculino entre o grupo investigado, evidenciando o fenômeno histórico de representação desigual entre mulheres e homens nas carreiras científicas, notabilizando a existência de espaços marcadamente masculinos, como é o caso do contexto analisado. Sobre isso, Olinto (2011) explica que essas diferenças de gênero na academia e na atividade científica se deve em parte a valores socialmente difundidos, que formam estereótipos sobre as habilidades diferenciadas entre homens e mulheres e fazem com que as escolhas de carreiras sejam marcadamente segmentadas por gênero. De acordo com a autora, as mulheres “são levadas a fazer escolhas e seguir caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos homens” (p.69).

Em relação à escolha dos pseudônimos realizada pelos próprios interlocutores, observamos que apenas 01 (um), entre os 09 (nove) interlocutores, optou por ser reconhecido por um físico de âmbito nacional. Percebemos a partir disso que os físicos brasileiros possuem pouca notoriedade quando comparados a estudiosos de outras nacionalidades, que possuem reconhecimento mundial e servem de parâmetros a muitos estudos no meio acadêmico.

Nos relatos dos licenciandos, consta, ainda, indicativos da carga horária semanal de realização do estágio supervisionado, sendo possível identificar que esta diverge entre os estagiários em razão de alguns deles terem optado por realizar as etapas de regência de classe em mais de uma sala de aula, e, apesar das disparidades, todos cumpriram o percentual total exigido que é de 60 (sessenta) horas, conforme explicitado no Manual de Estágio das Licenciaturas do IFPI.

Quanto às supervisoras de estágio do IFPI – *Campus Picos*, ambas graduadas em Pedagogia, uma delas encontra-se na faixa etária entre 26 e 35 anos e, embora jovem professora, possui uma experiência significativa na docência, com 10 (dez) anos de atuação,

dos quais 03 (três) anos foram dedicados à supervisão de estágio na Licenciatura em Física do IFPI – *Campus* Picos, instituição na qual integra o quadro docente, em regime de dedicação exclusiva. A outra supervisora, situada na faixa etária entre 46 e 50 anos, possui uma vasta experiência com 20 anos dedicados à docência. No IFPI - *Campus* Picos atua como professora temporária há 02 (dois) anos em regime de 40 (quarenta) horas semanais, dos quais 01 (um) ano tem sido dedicado à supervisão de estágio da Licenciatura em Física.

1.4 Técnicas e instrumentos de produção de dados

Toda investigação pressupõe a utilização de técnicas e instrumentos apropriados que possibilitem a compreensão do fenômeno estudado, devendo ser cuidadosamente selecionados para garantir a veracidade dos resultados encontrados. Neste sentido, para a produção dos dados empíricos deste estudo, recorreremos ao questionário misto como instrumento para traçar os perfis dos interlocutores da pesquisa e à técnica da entrevista narrativa como forma de conhecer as vivências desses sujeitos em torno do estágio supervisionado.

1.4.1 Questionário misto

Para identificação do perfil dos interlocutores da pesquisa, licenciandos e supervisoras de estágio optamos pelo questionário misto, no qual estes sujeitos responderam a perguntas objetivas marcando uma única alternativa, e a perguntas abertas nas quais puderam se expressar livremente. De acordo com Caleffe e Moreira (2008), a utilização do questionário permite o uso eficiente do tempo, garantia de anonimato para o respondente e por serem padronizados agilizam a análise das informações sem contudo eximir um tratamento cuidadoso das mesmas.

Assim, os questionários (Apêndices B e C) foram aplicados em respeito às disponibilidades dos participantes. Inicialmente, foi entregue a cada colaborador da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que foi lido e assinado. A pesquisadora ficou disponível para esclarecer quaisquer dúvidas emergentes quanto ao preenchimento dos questionários.

1.4.2 Entrevista narrativa

A narrativa faz parte da história da humanidade, como destacam Jovchelovitch e Bauer (2010, p.91) “Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. As narrativas revelam o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo, sendo um recurso bastante apropriado para o estudo qualitativo em que se objetiva investigar representações da realidade expressas pelos sujeitos.

Como fonte de produção de dados, a narrativa possibilita a aplicação de diversas técnicas, dentre as quais optamos pela entrevista narrativa, que estimula a narração a respeito de algum episódio da vida dos sujeitos, levando os interlocutores à revisitação de suas vivências, permitindo-lhes pensar sobre aspectos antes não refletidos, com a perspectiva de ressignificá-los.

Proposta por Fritz Schütze, a motivação da entrevista narrativa é a crítica ao esquema pergunta-resposta constante em grande parte das entrevistas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Neste formato a entrevista pressupõe que o entrevistador apresente uma “questão gerativa”, estimulando o relato espontâneo, conduzindo assim o sujeito à reconstrução de suas vivências de forma autorreflexiva, com um mínimo de intervenção do entrevistador, até a indicação de finalização por parte do narrador, devendo ocorrer ao menos que o conteúdo relatado não seja compreendido e necessite de esclarecimentos.

Assim, neste estudo, as entrevistas (Apêndices D e E) foram realizadas com o intuito de compreender como aconteceram as atividades de estágio supervisionado e suas contribuições à aquisição e mobilização de saberes na formação inicial de professores de Física, analisando essas vivências a partir da ótica dos licenciandos e das supervisoras de estágio conforme sua relação com o objeto da pesquisa. As entrevistas aconteceram no IFPI - *Campus Picos*, individualmente, em dias e horários previamente definidos, respeitando-se a disponibilidade de cada colaborador. Os relatos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos na íntegra, preservando em texto a fala original de cada entrevistado. Após a transcrição, os textos foram apresentados aos respectivos sujeitos para que, em apreciação, pudessem confirmar ou reorganizar o conteúdo da fala, considerando a recomendação de Souza (2006, p. 92), ao lembrar que “[...] é preciso que os sujeitos autorizem a falar de si[...]”.

Dessa forma, através da entrevista narrativa, tivemos a oportunidade de conhecer experiências singulares de cada estagiário no seu percurso de formação e, da mesma forma, as particularidades percebidas pelas supervisoras de estágio. Evidenciamos que a escolha da entrevista narrativa como fonte de produção de dados em nosso estudo foi bastante pertinente, possibilitando-nos, através dos relatos, vivenciar e interpretar a realidade, dando sentido às ações e pensamentos dos interlocutores das narrativas.

Consideramos assim, que a entrevista narrativa, se mostrou uma técnica eficaz para trazer explicações aos questionamentos iniciais deste estudo.

1.5 Procedimentos de sistematização e análise dos dados

Após a produção de dados, gerados por meio da utilização da entrevista narrativa, adotamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p.48) como procedimento para sistematizar e analisar as informações obtidas, na busca de respostas aos questionamentos do estudo. Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

No contexto deste estudo, a análise dos dados foi realizada a partir das transcrições das entrevistas realizadas com os participantes, para dialogar com o aporte teórico da literatura especializada possibilitando, assim, identificarmos as contribuições do estágio supervisionado no contexto da formação inicial de professores de Física.

Compreendemos assim como Chizzotti (2006, p. 98), que “O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” e, dessa forma, o procedimento de análise de dados utilizado possibilitou interpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum, permitindo à pesquisadora a realização de inferências em determinados pontos da comunicação.

Assim, a organização da análise proposta por Bardin (2011, p. 125) e que utilizamos como referência neste estudo estrutura-se “[...] em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Segundo a autora, a pré-análise corresponde ao momento de organização, envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Nessa fase, preparamos o material para análise, incluindo-se aqui as transcrições das entrevistas e a organização do referencial para as análises, sistematizando, assim, as ideias iniciais sobre a investigação.

Em seguida, realizamos a exploração do material, momento em que os textos das entrevistas foram recortados em unidades de registro (frases) e agrupadas tematicamente em categorias para posterior análise. Para Bardin (2011, p. 131), “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Dessa forma, é nesse momento que, após organizados, os dados são analisados com base no referencial teórico construído.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, possibilitando a verificação dos resultados e a conclusão da análise. Foi durante esse momento que procuramos não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscamos outra significação junto à mensagem inicial. Bardin (2011) afirma ser este o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Assim, com os dados emergentes da coleta empírica postos em confronto com o referencial teórico levantado *a priori*, realizamos uma análise da temática em questão na qual apontamos as visões percebidas e o que delas pudemos compreender.

Com o propósito de tornar mais compreensível o modo como os dados foram organizados para análise, apresentamos, através da Figura 5, os eixos e subeixos emergidos da pesquisa empírica.

Figura 5: Eixos e subeixos de análise.



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

O Eixo 1, aborda a função do estágio supervisionado no processo de formação inicial de professores, bem como as tensões, limites e desafios vivenciados pelos licenciandos em Física durante esse momento formativo. O Eixo 2, destaca as percepções acerca do estágio supervisionado, expressas pelos licenciandos em Física e supervisoras de estágio, interlocutores deste estudo e o Eixo 3 mostra a relação entre o estágio supervisionado e os saberes docentes, bem como aqueles que são adquiridos e mobilizados sob a ótica dos colaboradores da pesquisa.

Os eixos apresentados serão posteriormente retomados como direcionamento para as análises dos dados empíricos e o próximo capítulo apresenta as discussões teóricas em torno da formação inicial de professores, situando neste contexto o estágio supervisionado como espaço propício à aquisição e mobilização de saberes docentes.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA AQUISIÇÃO E MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES

Este capítulo apresenta discussões sobre o estágio supervisionado enquanto elemento formativo e catalisador de saberes docentes na formação inicial de professores de Física.

2.1 Formação inicial de professores: paradigmas e reflexões

O processo de formação de professores está profundamente relacionado à evolução da sociedade e mostra-se cada vez mais complexo à medida que esta se moderniza. Atualmente, deparamos com várias mudanças nas relações sociais que imprimem grandes desafios e exigências à escola e, sobretudo, ao processo de formação docente.

O modelo formativo sustentado na racionalidade técnica compreende que “[...] a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21), tendo como pressuposto uma concepção universal da prática profissional e, assim, prevendo a utilização de técnicas gerais para a resolução problemas no cotidiano escolar.

Dessa forma, entendemos que a formação do professor desenvolvida a partir do paradigma da racionalidade técnica condiciona a atividade profissional à aplicação de teorias e técnicas na solução de problemas, sem que os docentes façam considerações sobre os propósitos da educação e seus valores, uma vez que realizam uma prática sem conhecer os princípios políticos e filosóficos que a norteiam, sem compreender, portanto, a teoria que subjaz a sua prática.

Esse modelo formativo orienta a formação de professores para a solução instrumental de possíveis problemas no cotidiano escolar, tendo por referencial uma confiável teoria científica aplicável (SCHÖN, 1983). Com isso, talha a personalidade profissional do professor, uma vez que despreza as peculiaridades do trabalho docente e do universo próprio onde a atividade acontece.

Neste sentido, Schön (1983) ressalta que a relação entre pesquisadores educacionais e professores assume o modelo da racionalidade técnica, uma vez que os

primeiros se ocupam de desenvolver técnicas para solucionar problemas, e estas são aplicadas posteriormente pelos professores, caracterizando assim, a atuação docente como uma atividade passiva que atende às prescrições dos pesquisadores educacionais.

Desse modo, de acordo com esse paradigma, a prática educacional consiste na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais são concebidas como problemas técnicos possíveis de serem resolvidos objetivamente através de procedimentos racionais da ciência. Então,

Nessa perspectiva, a teoria vem em primeiro lugar. Primeiro os professores adquirem os conhecimentos dos princípios, das leis e das teorias que explicam o processo de ensino-aprendizagem. Só num segundo momento aplicam esses princípios, leis e teorias na prática escolar. (MENDES SOBRINHO, 2006, p.81).

Assim, a homogeneização dos desafios educacionais e, sobretudo, a falta de reconhecimento dos saberes do profissional professor marcam a formação no modelo da racionalidade técnica.

Contrapontos ao paradigma da racionalidade técnica de formação de professores são propostos a partir da racionalidade prática. Este modelo opõe-se ao estabelecimento de uma sistematização universal sobre o ensino, pois valoriza as circunstâncias que tornam o ato educacional singular, isto é, sob o olhar da racionalidade prática não é possível sintetizar um conjunto de operações mecanizadas e prontas a serem executadas, uma vez que dá ênfase, sobretudo, às reflexões e decisões advindas da experiência e subjetividade de cada contexto.

Neste sentido, Pérez Gómez (1995, p. 100) destaca que “[...] os problemas da prática social, não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa do profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos.” Na percepção da racionalidade prática, não cabe ao profissional docente estabelecer operações técnicas padronizadas para a solução dos problemas advindos do processo de aprendizagem; ao contrário, como afirmam Carr e Kemmis (1986), a visão prática concebe a educação como um processo concretizado por meio de decisões advindas dos próprios profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática. Dessa maneira, a racionalidade prática tem como premissa o desenvolvimento do processo de aprendizagem através da análise do cotidiano em que se dá o processo de aprendizagem, o qual revela possibilidades para reajustar o processo de ensino para um caminho mais efetivo.

Assim, percebemos que não há critérios previamente estabelecidos, como opera a racionalidade técnica fundamentada na visão positivista da realidade. Ocorre, na racionalidade

prática, a percepção sob outra ótica, ancorada no que Schön (1983) apresenta como epistemologia da prática. Nesse viés, há o destaque para a formação profissional baseada na construção do conhecimento a partir da análise, da problematização e da reflexão da prática docente, uma vez que estando o processo de ensino impregnado de situações inesperadas, tomar o cotidiano como objeto de reflexão possibilita ao docente estabelecer novas estratégias para superação de obstáculos diários.

Fica evidente, assim, a projeção do professor como um profissional que, ao lidar com situações de incerteza e imprevisibilidade, deve ser capaz de ser flexível para resolver as situações problemáticas as quais enfrenta no cotidiano de sua prática docente. Para Schön (1983, p.68), “[...] quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único”.

Alicerçadas nessa proposta, despontam várias discussões acerca do professor como ser reflexivo e investigador da própria prática. Sob o entendimento de que o docente, a partir dessa postura reflexiva, pode estabelecer novas possibilidades de ação para sua atividade, reconsiderando saberes científicos instalados, as propostas de formação fundamentadas na racionalidade prática instigam o professor a comprometer-se com novas posturas pedagógicas. Isso o conduz a refletir sobre a sua prática e a elaborar, a partir desta, produzindo conhecimentos no seu campo disciplinar e da docência, realizando intervenções na realidade educacional, e não apenas reproduzindo práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição. Nesse contexto, para Charlot (2008, p.20) “[...] o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas”.

Contudo, ainda que reconhecida a importância das ideias de Schön (1983) para o campo educacional com a perspectiva do profissional reflexivo, a epistemologia da prática por ele proposta é alvo de críticas por alguns estudiosos. Entre outros, Zeichner (1992), Ghedin (2006) e Pimenta (2006) enfatizam a abordagem reducionista inerente a este paradigma formativo. As principais críticas recaem sobre a realização de uma atividade pragmática e, sobretudo, por limitar o campo da reflexão ao contexto da sala de aula. Para Zeichner (1992), a perspectiva de formação proposta por Schön (1983) promove uma reflexividade restrita somente à rotina do professor em sala de aula, sendo necessário que o exercício de reflexão seja ampliado para novas possibilidades, requerendo não só um professor que repense a sua prática, mas evidencie o significado político da sua atuação. Sob o mesmo viés, Ghedin (2006) destaca que a grande crítica que se estabelece a Schön não recai, necessariamente, na

proposta de que o conhecimento venha da prática, mas no fato de situá-lo de modo exclusivo nesta, restringindo os processos reflexivos ao espaço da sala de aula.

Corroborando com esse entendimento, Contreras (2002, p.202) afirma que o processo reflexivo do professor precisa extrapolar o âmbito da sala de aula, ampliando-se à compreensão do significado político da sua atuação, e complementa que:

[...] a forma pela qual funciona a prática escolar tende a reduzir o âmbito de análise e reflexão dos professores à sua sala de aula e seus conflitos internos, e a reproduzir as pretensões educativas e modos de operar daqueles que exercem uma influência maior no contexto das culturas de ensino [...].

Assim, sob esse afã de supervalorizar a experiência cotidiana dos professores no espaço da sua sala de aula, o contexto educacional tem se configurado de tal modo a perpetuar dependências ideológicas, impedindo, muitas vezes, que os professores percebam a limitação das suas práticas e da complexa trama que compõe a educação institucionalizada, mantendo-se alheios ao aspecto ideológico e condicionante da sua própria prática.

Restritos aos conflitos internos da sala de aula, esvaziam-se da percepção de que a educação é historicamente contextualizada e que, ao acontecer sob um pano de fundo sócio-histórico, projeta os valores de grupos dominantes, orientados, sobretudo, pela lógica de mercado. Nesse sentido, ressaltamos que a prática docente precisa ser alimentada pela sua constante análise, tendo em vista a compreensão das razões que a sustentam e o entendimento de que o espaço de preocupações e decisões dos professores não se encontra restrito à experiência presente.

Contribuindo com essa discussão, Pimenta (2006, p. 26) destaca que a teoria exerce um papel fundamental no processo de formação docente, uma vez que é por meio dela que é possível “[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos e culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. A autora destaca o valor das mediações teóricas por entender que é no campo da teorização que é possível compreender as relações históricas existentes e os fenômenos que conferem um formato próprio à estrutura educacional vigente.

Percebemos, assim, que o grande impasse atribuído à racionalidade prática se deve à sua proposta de formação de um profissional reflexivo, configurado a partir de referenciais de cunho estritamente pragmático, delineando um processo formativo que limita a

construção de conhecimentos às necessidades práticas dos educadores descontextualizadas dos processos políticos e pedagógicos inerentes ao fazer educativo.

Por meio das reflexões de Scalcon (2008, p. 40), destacamos outra crítica ao modelo formativo inspirado na racionalidade prática. De acordo com a autora, ao atribuir o caráter de espontaneidade da atividade docente, a filosofia pragmática:

[...] reduz o saber profissional a mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, não permitindo apreender as articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado.

Nesse contexto, a escola é vista como instituição produtora de conhecimentos, onde a prática ganha absoluta prerrogativa em detrimento do conhecimento produzido cientificamente. Dessa forma, a prática é tida como fonte de saberes que garante eficácia para responder à imprevisibilidade e incertezas postas pelo cotidiano docente.

Contudo, a atitude autorreflexiva e individualizada, advinda das reflexões ancoradas exclusivamente na prática, não possui, necessariamente, a intenção de produzir conhecimentos, mas tão somente o desenvolvimento de competências úteis para o enfrentamento de questões específicas de uma dada realidade, sem conexão com o contexto mais amplo que as condicionam, com visível prevalência da empiria sobre os debates teóricos explicativos da realidade, e sem operar, portanto, nenhuma mudança profunda em termos de produção de conhecimentos de cunho científico.

Concordando com as proposições anteriores, Gatti (2013-2014, p.39) afirma que “[...] seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta”. A autora reconhece o valor do contexto de trabalho como ambiente de formação, mas destaca que esse mesmo contexto pode ser base, também, para a compreensão de uma realidade mais ampla.

Notoriamente, as reflexões anteriores advertem para algumas fragilidades da formação docente fundamentada na racionalidade prática, por atribuir ênfase demasiada à prática, distanciando o docente das teorias que dão suporte à educação. Isso posto, referenciamos também a formação de professores na perspectiva da práxis, que avança em relação à epistemologia da prática, por considerar a unidade teórico-prática para o processo de construção do conhecimento. O sujeito que se constitui profissional sob esse paradigma amplia sua compreensão e sua atuação numa perspectiva de unidade teórico-prática e passa a desempenhar a sua atividade de forma crítica e politizada, focando-se nas relações de poder

não só no âmbito da escola, mas também num contexto mais amplo, construindo, assim, reais condições para transformar realidade.

Assim, a formação docente, nesta perspectiva, propõe uma reflexão em profundidade sobre os problemas educacionais, tendo em vista a compreensão dos seus condicionantes históricos e sociais levando o docente a apropriar-se criticamente do seu fazer educativo, ressignificando sua base teórica a partir dos conhecimentos da prática.

Nesse contexto, Giroux (1997) destaca que a formação do professor enquanto intelectual crítico representa um caminho profícuo para geração de propostas educativas que se constituam a partir da práxis transformadora. O autor aponta para a importância do exercício docente ser vivenciado de forma crítica e transformadora, complementando que, em muitos programas de formação, “Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” (p. 159).

Dessa maneira, entendemos que não se trata de desconsiderar a importância da prática na formação dos educadores, mas ao contrário, isto é, para estabelecer o desenvolvimento de processos formativos críticos é necessário submeter as atividades escolares aos processos de problematização e reflexão crítica, contudo, auxiliados pelas teorias da educação.

Diante das considerações expostas, compreendemos que a formação de profissionais para o ensino tem se constituído em campo de disputas de concepções que dinamizam os currículos e afetam diretamente o perfil do professor que está sendo formado nos cursos de graduação. Observamos, ainda, que o currículo direcionado à formação de professores representa uma “[...] direção política do processo de formação humana, articulado, portanto, com um dado projeto histórico” (FRIZZO, 2008, p. 222). Dessa forma, necessária se faz a análise do processo histórico por meio do qual cada proposta educacional tem sido pensada, de maneira a compreender os traços ideológicos implícitos nos projetos de formação de professores. Nesse sentido,

[...] não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade e por isso as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e as configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (KUENZER, 1999, p. 166).

Assim, as três perspectivas apresentadas têm delineado os contextos da formação inicial de professores, bem como as práticas docentes nos diversos âmbitos educacionais. Segundo Scalcon (2008, p.38), ao optarmos por um perfil de formação profissional, explicitamos nessa prática uma compreensão de mundo e, nesse sentido, “[...] todo trabalho educativo assume alguma postura diante das situações de ensino e, invariavelmente, se ancora numa ou noutra forma de pensar os objetos, os fatos, os fenômenos e o próprio conhecimento e sua acessibilidade”. Portanto, aderir a uma postura educacional implica também lançar mão de uma filosofia educacional, assumindo os seus pressupostos e as implicações que esta agrega às questões educacionais.

Partindo desse entendimento, evidenciamos que a formação inicial é marcada por transformações que estão estreitamente ligadas aos contextos social, político e econômico nos quais se realiza, sendo afetada pela disputa de concepções que determinam os currículos e o perfil de professor em formação, explicitando, assim, os contornos da proposta educacional vigente em cada momento histórico.

2.1.1 A formação inicial do professor de Física: abordagens teóricas e legais

A formação inicial de professores representa o alicerce da profissão docente e, em razão disto, precisa garantir uma preparação pautada em conhecimentos válidos e sólidos, capazes de conduzir o professor em formação a agregar saberes necessários ao exercício profissional. Contudo, essa construção não deve restringir-se apenas ao campo do conhecimento metodológico, mas deve estender-se aos demais aspectos que envolvem a profissão docente, desde a abordagem do contexto e a cultura em que a profissão se desenvolve.

Como afirma Imbernón (2006, p. 66), “A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade [...]”. Em outras palavras, é importante uma formação inicial bem fundamentada, que reúna princípios não só científicos, mas também dos contextos cultural e sócio-histórico tendo em vista que o futuro docente compreenda o compromisso que a profissão exerce na sociedade..

Atualmente, alguns marcos legais têm fundamentado a formação de professores em âmbito nacional. No contexto da formação inicial de professores de Física, destacamos o Parecer CNE/CES Nº 1.304/2001, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para os

Cursos de Física (BRASIL, 2001) e estabelece que a formação em Física, na sociedade contemporânea, deve se caracterizar pela flexibilidade do currículo, de modo a oferecer alternativas aos egressos, de modo a possuir um perfil geral e perfis específicos. De acordo com este documento, o perfil geral do formando em Física é assim caracterizado:

O físico, seja qual for sua área de atuação, deve ser um profissional que, apoiado em conhecimentos sólidos e atualizados em Física, deve ser capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e deve estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico. Em todas as suas atividades a atitude de investigação deve estar sempre presente, embora associada a diferentes formas e objetivos de trabalho. (BRASIL, 2001, p. 03).

Desse perfil geral emergem perfis específicos, tomados como referencial para o delineamento da formação em Física, em função da diversificação curricular proporcionada através de módulos sequenciais complementares ao núcleo básico comum. São eles: 1) físico pesquisador; 2) físico- interdisciplinar; 3) físico-tecnólogo; 4) físico-educador.

Assim, o professor de física, na classificação explicitada no parágrafo anterior, como físico-educador:

Dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. Não se ateria ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal. (BRASIL, 2001, p. 03).

O perfil apresentado lança às instituições de ensino superior o desafio de propor uma formação ao professor de Física com amplitude e flexibilidade para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários às expectativas atuais, bem como para adequação a diferentes perspectivas de atuação futura, fundamentada numa “sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente [...]” e garanta “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos [...]”. (BRASIL, 2015, Art. 3º, § 5, V e VII).

O que podemos depreender é que o delineamento da formação inicial pretendida assenta-se na perspectiva das relações dialógicas entre teoria e prática, favorecendo elementos básicos para formar um docente que problematize, criticamente, a realidade em que atua e desenvolva uma postura competente e comprometida com a sua atuação profissional.

Contudo, apesar do papel preponderante da formação inicial na constituição do perfil docente, Gatti (2013, p.36) ressalta que “[...] há um acúmulo de impasses e problemas

na formação de professores em nível superior no Brasil, historicamente construídos e acumulados”. A autora enfatiza que a formação inicial de professores ainda tem mantido a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores ancorado num “[...] verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade” (GATTI, 2013, p. 39).

Nesse mesmo sentido, Mendes Sobrinho (2006, p. 89) contribui para a discussão, ao ressaltar que:

A formação do futuro professor – através das licenciaturas específicas – não tem correspondido plenamente a uma formação geral satisfatória, nem a uma formação pedagógica consciente. Há um descompasso entre a teorização na formação do professor e a sua atuação pedagógica [...].

As considerações anteriores revelam que, apesar do aparato legal trazer indicativos ao processo de formação inicial de professores, mudanças significativas não tem se constituído efetivamente, deixando evidente que as instituições formadoras necessitam buscar alternativas para superar esse desafio que é histórico, mas ainda emergente na contemporaneidade. Assim, a fragilidade pedagógica presente na formação inicial de professores, não depende apenas da reestruturação curricular de projetos de cursos de graduação, mas, sobretudo, da reelaboração das práticas formativas, que, de fato, preparem o futuro professor para suprir as necessidades do atual cenário educacional.

Reportando ao contexto da formação de professores de Física, alguns estudos têm demonstrado que os licenciandos têm adquirido conhecimentos específicos, trabalhados na sua forma acabada, havendo uma ênfase na memorização de fatos e fórmulas, e na resolução de exercícios. Em razão desse fato relacionado ao professor de Física, persiste, em grande parte das escolas, um ensino de Física descontextualizado, à revelia das determinações legais que preconizam um ensino contextualizado com o mundo atual.

Nessa conjuntura, Moreira (2000) destaca que, no cenário brasileiro, o livro tem sido a maior referência, servindo de parâmetros para determinar o programa de ensino e, conseqüentemente, o nível do curso. Segundo o autor, “O laboratório parece ser uma obrigação incômoda para muitos professores; o ideal aparenta ser explicar, ou simplesmente repetir, o que está no livro e dar uma lista de problemas aos alunos” (p. 95).

Gobara e Garcia (2007) corroboram com o exposto ao apontar o ensino expositivo, superficial, baseado na memorização e excessiva dependência dos manuais didáticos, como alguns dos grandes problemas que se mantêm em evidência no ensino

atualmente. De acordo com os autores, a estrutura deficitária das escolas e, sobretudo, os problemas referentes à formação de professores para disciplinas científicas, em particular a Física, têm contribuído para a instalação dessa realidade.

Essa postura conflita com o que preconiza o Capítulo IV, Art. 43, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (BRASIL, 1996), que, dentre outras finalidades do Ensino Superior, aborda, no inciso I, a importância de “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, trazendo indicativos sobre a necessidade de superar as formas de reprodução e mecanização presentes na formação inicial de professores.

Para Ricardo (2010), ao concentrar-se, excessivamente, em resolução de exercícios sem discussões conceituais, o ensino de Física faz com que futuros professores, frequentemente, apreendam a estrutura formal da Física, contudo, apresentem dificuldades de relacioná-la com o mundo real, havendo, assim, um abismo entre os saberes formais e a realidade.

Contribuindo com a discussão, Silva e Schnetzler (2006, p. 211) destacam que os professores da área de Ciências Naturais, incluindo, neste rol, os professores de Física, são formados mais como técnicos do que como licenciados. Segundo as autoras,

Concebidos como técnicos, os futuros professores, ao final de seus cursos de licenciaturas, vêm-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrões.

Submetidos a uma formação nesta perspectiva, os futuros professores constroem uma visão simplista sobre a docência, em que ensinar não é mais do que uma atividade rotineira na qual se aplicam, simplesmente, metodologias predeterminadas. Sem consciência das suas limitações e da atividade complexa em que se constitui o ensino, muitos professores não despertam para a busca das pesquisas e inovações didáticas surgidas constantemente e fundamentais para o desempenho adequado do seu trabalho.

Coadunando com o exposto, Gatti (2013-2014, p. 40) enfatiza que “[...] há uma insuficiência formativa evidente nas licenciaturas”, havendo um largo descompasso entre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e a prática de fato realizada.

Portanto, considerando a problemática explicitada acerca da formação inicial de professores, essencialmente para atuar no ensino de Física, entendemos que, apesar do amparo legal – que preconiza um processo de formação no qual os futuros professores venham

superar o paradigma da memorização automatizada de procedimentos, em situações abstratas, esse processo formativo ainda conduz os professores em formação a uma visão simplista de docência que, de fato, não os prepara para enfrentar a complexa relação que envolve o exercício docente.

Compreendemos, com isso, serem necessários novos direcionamentos com foco na qualidade formativa dos novos professores, evidenciando, nesse contexto, as contribuições do estágio supervisionado ao possibilitar que conhecimentos necessários à docência sejam refletidos, analisados e reformulados no âmbito da sua materialidade.

2.2 O estágio supervisionado na formação inicial de professores: concepções e aspectos legais

Do latim “*stadium*”, que tem o sentido de permanência ou residência em um determinado local (BUENO, 1965), etimologicamente, a palavra “estágio” está relacionada, também, ao termo francês “stage”, que faz referência ao período de estadia de um cônego na sua igreja, antes de tomar posse de seus direitos por completo.

Nesse sentido, “estágio” remete à ideia de uma ação transitória para efeito de aprendizagem de um ofício numa determinada área. No contexto educacional, trata-se de uma aproximação inicial com o ambiente escolar, visando o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício docente.

Assim, o estágio supervisionado é o momento em que o licenciando mantém o contato inicial com aquele que será o seu campo de atuação profissional. Por meio da vivência das etapas de observação/coparticipação e da regência de classe, o graduando terá oportunidade de refletir sobre a prática docente, vislumbrando futuras ações pedagógicas. É um momento de construções significativas no processo de formação de professores, pois ao experimentar situações de ensino-aprendizagem, os acadêmicos passam a ver a figura do professor não mais sob a ótica de alunos, mas passam a ter um novo olhar sobre o professor ao verem-se como professores. Assim, o estágio supervisionado representa

[...] uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2005, p. 2).

Nessa perspectiva, compreendemos a imensa importância do estágio supervisionado para a formação inicial de professores, uma vez que possibilita ao licenciando a interação com o seu futuro campo de atuação através da vivência de diversas situações de ensino-aprendizagem, indispensáveis ao sujeito em formação, isto é, à aquisição e mobilização de saberes necessários ao enfrentamento do complexo papel que envolve a docência.

Compreendido assim, como um dos espaços de aprendizagem docente, o estágio supervisionado é um elemento promissor no processo de iniciação profissional, por possibilitar a ressignificação de conhecimentos anteriores e permitir a construção de conhecimentos, dadas as suas especificidades e possibilidades formativas. Para Zabalza (2014), o estágio supervisionado permite complementar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais.

Amparado entre outras legislações pela Lei n. 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, ainda que não restrita àqueles em processo de formação para o magistério, o estágio supervisionado é, assim, definido:

Art. 1º 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.

Desse modo, o estágio supervisionado adquire uma função substancial na formação do graduando, uma vez que se caracteriza como uma oportunidade de construção e solidificação de conhecimentos, oportunizando ao acadêmico vivenciar situações reais no contexto educacional, para que possa desenvolver e aperfeiçoar habilidades necessárias ao desempenho profissional. Isso posto,

O estágio coloca-se em posição de destaque porque proporciona ao aprendiz um desenvolvimento de suas competências profissionais, atuando em ambientes próprios de sua futura profissão. Ao mesmo tempo em que integra prática e teoria, o estágio colabora para que o aprendiz viva o ambiente, o cenário, os personagens, os grupos, os companheiros, o ambiente físico, os problemas e as questões do dia-a-dia de sua profissão. (PACHECO; MASETTO, 2007, p. 143).

Assim, ao passo que possibilita a integração entre prática e teoria, o estágio supervisionado contribui para que o futuro professor compreenda e reflita sobre as complexas relações que ocorrem no ambiente escolar, seu futuro *locus* profissional. Representa um

verdadeiro “espaço-aula”, e não apenas uma oportunidade de aplicar os fundamentos disciplinares adquiridos no curso de formação (PACHECO; MASETTO, 2007).

Para Maciel (2012, p. 50), “[...] a experiência do estágio deve transcender a mera obrigação curricular e assumir uma função protagonista em meio à formação inicial”. Sob esse viés, o estágio supervisionado extrapola a postura de um elemento voltado à apropriação de técnicas para constituir-se em um dos momentos da formação do futuro professor que possibilita a vivência de limites e possibilidades de um fazer pedagógico significativo, a partir da reflexão sobre sua ação profissional.

O estágio supervisionado representa assim, um momento de aquisição e mobilização de saberes teóricos e práticos, propiciados a partir da investigação de sua própria atividade para que, a partir dessa realidade, possa construir seus saberes num processo contínuo, colocando-se como sujeito de suas práticas.

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, expressas através da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), são eloquentes ao destacar a importância da relação entre teoria e prática na formação inicial de professores, como especificado em seu Artigo 13, § 6º e reconhecem que “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. O mesmo respaldo é dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao destacar a importância da articulação teórico-prática no âmbito do estágio supervisionado.

Apesar do exposto, previsto na legislação educacional, o estágio supervisionado apresenta alguns problemas no âmbito de sua materialização. Historicamente, tem sido concebido como a porção prática e instrumental dos cursos de formação de professores, estando atrelado a paradigmas de formação desprovidos da compreensão sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, tidas como momentos distintos do processo formativo. Sobre isso, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 24) enfatizam que “[...] é preciso que os cursos de formação de professores se organizem de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo da racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional”.

Com a mesma compreensão, Piconez (1998, p.17) destaca que, em muitos contextos, “[...] o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentam o trabalho do professor”.

Também analisando essa problemática, Barreiro e Gebran (2006, p. 26-27) enfatizam que:

[...] os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 36), “O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamental teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”. Entendemos, assim, que é necessária a superação dessa perspectiva técnica que tem configurado as atividades de estágio supervisionado, devendo portanto possuir uma base reflexiva profunda que conduza o professor em formação a elaborar um pensamento mais crítico sobre a sua prática e, conseqüentemente, uma postura mais autônoma.

Isso posto, a discussão atual no campo da formação de professores vem apontando para um novo paradigma que põe em evidência a integração entre o ensino e a pesquisa como possibilidade para a formação de um profissional crítico, e requer a necessidade de repensar a perspectiva metodológica do estágio supervisionado, no sentido de direcioná-lo a proporcionar situações que problematizem a prática, possibilitando a aquisição e mobilização de saberes necessários ao exercício docente. Nessa perspectiva, a pesquisa é um elemento essencial para dinamizar as práticas de estágio, ao permitir-que os saberes articulados no âmbito dessa atividade possam ser refletidos, analisados e reformulados, contribuindo, assim, para a constituição de um profissional criativo, reflexivo, crítico e competente para assumir as especificidades do ato de ensinar postas pela realidade histórico-social da atualidade.

Sob esse enfoque, o estágio supervisionado pauta-se pela investigação da realidade, mediante processos de reflexão e tendo a pesquisa como princípio educativo e como caminho metodológico para a formação de professores. Dessa maneira,

A prática deve ser entendida como um contexto que favoreça a pesquisa, a produção de conhecimentos e o contato direto do professor em formação com as situações reais de trabalho. O estágio supervisionado, sob esta ótica, deve contribuir com esta preparação efetiva do professor de maneira a permitir o compromisso com uma atuação reflexiva, crítica, autônoma e articulada com as demandas reais. (MACIEL, 2012, p. 56)

Desse modo, entendemos que a pesquisa no estágio supervisionado, permite ao estagiário ampliar a percepção dos contextos onde os estágios se realizam sendo um importante momento para que o professor em formação possa desenvolver “[...] postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando os projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46). Assim, na medida em que os futuros docentes aprendem pela pesquisa, eles tendem a assumir esse princípio como referencial de sua prática profissional, ou seja, no *locus* de seu trabalho, tornando-se assim, professores críticos-reflexivos e pesquisadores.

Esse direcionamento para o estágio supervisionado considera que a aquisição e mobilização de conhecimentos sobre a prática docente deve ser realizada mediante a proposição de problemas a serem investigados pelos estagiários, envolvendo questões teórico-práticas significativas aos futuros professores, possibilitando, assim, a elaboração e a validação de saberes a partir da prática profissional. De acordo com Araújo (2017, p. 41),

[...] os futuros professores em situação de estágio devem experimentar uma prática pedagógica orientada pela reflexão-ação-reflexão, procurando interrogar e problematizar a própria ação e o contexto escolar nas suas múltiplas dimensões e determinações, num processo investigativo capaz de produzir saberes de diversas ordens.

Uma formação nessa perspectiva pressupõe romper com práticas que reforçam o caráter instrumental do estágio supervisionado, não se restringindo, exclusivamente, a levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, reelaborá-los, partindo da realidade vivida pelo futuro professor. Assim,

O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. (PIMENTA, 1997, p.74).

Neste contexto, o caminho vislumbrado para a formação inicial compreende a realização do estágio supervisionado articulado à pesquisa, ou seja, como um campo de conhecimento e produção de saberes, e não apenas como uma atividade prática instrumental de treino e aplicação de técnicas. A pesquisa como produtora de conhecimentos no âmbito do estágio supervisionado tem se mostrado como um importante elemento na formação inicial de professores. Já a formação docente nos moldes da instrumentalização técnica, parece não

conseguir responder a situações que emergem no dia a dia profissional, uma vez que estas ultrapassam os conhecimentos elaborados e apresentados no contexto das instituições formadoras.

Com esse entendimento, Silva e Lastória (2013, p. 92) reconhecem o potencial da pesquisa no estágio e enfatizam que:

[...] a perspectiva da pesquisa na ação docente deve partir da prática, uma vez que essa é a grande baliza que determinará os questionamentos e as reflexões operantes do fazer docente. Passa pela teoria, que instrumentalizará os questionamentos iniciados e disparados pela prática e retorna para a prática, como reflexão refeita e alicerçada por novo molde teórico a partir de experiência única e legítima da vivência profissional.

Compreendemos, desse modo, que a pesquisa durante o estágio supervisionado é fundamental na construção do conhecimento sobre a própria prática, uma vez que possibilita ao futuro professor, por meio de uma prática investigativa, conhecer o movimento do trabalho pedagógico, e não apenas reproduzir um modelo de ensinar internalizado a partir de uma observação limitada das aulas. Essa ideia pressupõe, portanto, que o estagiário parta da análise da prática para compreender os dilemas e enfrentar os desafios da profissão docente.

Vivenciado nesse viés, o estágio pode contribuir para uma formação inicial que permita a integração entre conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvendo no futuro professor uma postura investigativa e reflexiva que poderá transcender à sua futura ação profissional.

2.3 O estágio supervisionado como *locus* de aquisição e mobilização de saberes

O termo “saber docente” é empregado para designar um conjunto de habilidades e competências desenvolvidas durante a formação e também no exercício profissional que estão em constante transformação, sendo, frequentemente, renovadas e reproduzidas buscando atender às demandas provenientes da prática docente. Dessa forma, a atuação docente não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação, mas a prática cotidiana do professor tem se revelado como *locus* privilegiado de produção e mobilização de saberes da profissão docente, dando suporte às decisões do professor de modo que possa melhor atender à diversidade de situações no contexto da sala de aula. Isso posto, enfatizamos que o licenciando [...] ao se constituir professor, deverá ser conhecedor de que na sua

profissão existe uma série de saberes docentes, que são um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que dão sustentação à prática docente. (MEDEIROS, 2010, p.42).

Desse modo, quando nos propomos a discutir os saberes que servem de base à prática docente estamos igualmente buscando desvelar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico. Nesse contexto, pontuamos o estágio supervisionado como um espaço que favorece a produção e mobilização de saberes durante a formação inicial de professores; experiência na qual o professor em formação tem a oportunidade de vivenciar a ação docente, sendo um momento exponencial para a elaboração de formas de agir que fundamentarão o seu percurso profissional.

Assim, as experiências teórico-práticas oportunizadas pelo estágio supervisionado possibilitam ao futuro professor o contato inicial com o seu contexto de trabalho, colocando-o diante de situações que representam uma aproximação da realidade profissional que o aguarda, constituindo, assim, uma base importante para sua formação. As vivências provenientes dessa experiência possibilitam ao aluno-mestre apropriar-se de um conjunto de saberes essenciais para a atuação docente, possibilitando-lhe melhores condições para interagir com situações desafiadoras que a carreira proporciona.

Nesse sentido, corroboramos com Mendes Sobrinho e Gonçalves (2017, p. 108) quando afirmam que:

O Estágio Supervisionado é momento de iniciação à prática docente, período que alunos-mestres conhecem seu futuro campo de atuação com suas especificidades, momento que bem orientado e acompanhado gera práticas que são mobilizadoras de saberes essenciais ao desenvolvimento da ação docente.

Esta atividade formativa representa, assim, um eixo estruturante da formação de professores, uma vez que oportuniza experiências que agregam conhecimentos significativos ao futuro docente, possibilitando ressignificar o exercício da docência mediante a análise crítica da prática desenvolvida e ao mesmo tempo conceber a formação de novos saberes.

Contudo, embora o estágio supervisionado possa se constituir num espaço de apropriação de aprendizagens pelo futuro professor, essa construção não ocorre de forma isolada, mas, concomitantemente, com os demais componentes curriculares do curso de formação. As experiências vivenciadas nos estágios precisam ser discutidas e teorizadas, mantendo-se, desta forma, uma interação entre a realidade profissional e os fundamentos que sustentam as práticas.

Inferimos, assim, que realizar o estágio supervisionado, sob essa perspectiva de formação, não é tarefa fácil, pois requer a desvinculação de fortes e antigos paradigmas

segundo os quais teoria e a prática acontecem hierarquicamente sobrepostas, fragmentadas e sem conexão. Contudo, somente assumindo uma postura reflexiva e investigativa é possível pensar nos saberes como elementos que podem ser construídos e reconstruídos nas práticas do estágio supervisionado, consolidando este como campo formativo da ação docente.

Nesse sentido, entendemos, assim como Mendes Sobrinho e Veloso (2017, p. 110), “Que a vivência do estágio mobiliza saberes oriundos da vida individual e coletiva e que as práticas docentes são fortalecidas na medida em que, os saberes são mobilizados conjuntamente em consonância com os desafios a serem superados cotidianamente”. Dessa forma, o futuro professor precisará comprometer-se com o exercício reflexivo, evoluindo, assim, para a aquisição de saberes que são necessários ao seu exercício profissional, distanciando-se de modelos de formação verticalizados que costumam conceber determinados conhecimentos como únicos e verdadeiros.

Assim, a discussão em torno dos saberes docentes tem como eixo central a ideia de que o futuro professor, em sua prática pedagógica, adquire e mobiliza diversos tipos de saberes, inclusive no âmbito do estágio supervisionado, despertando, assim, reflexões sobre a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes.

2.3.1 Saberes docentes: enfoques e tipologias

As discussões em torno dos saberes docentes envolvem diversos estudiosos que solidificaram uma posição acerca da composição do rol de saberes considerados necessários para que o professor possa conduzir com segurança a sua prática constituindo assim categorias conceituais diferenciadas conforme a visibilidade de cada autor.

Assim sendo, recorreremos ao aporte de autores como Pimenta (1999), Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2002) para embasar nossas reflexões sobre os saberes constituídos durante a formação inicial de professores, sobretudo durante o estágio supervisionado.

Ao abordarmos os saberes que servem de base para a prática docente, recorreremos, inicialmente, às considerações feitas por Tardif (2002) o qual enfatiza que a prática profissional do professor não se resume ao mero ofício de aplicação de teorias, mas constitui-se, sobretudo, num campo de aquisição e mobilização de saberes originários de diferentes fontes. Assim, o autor destaca que:

[...] o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. (TARDIF, 2002, p. 21).

Partindo dessa perspectiva de pluralidade, o autor evidencia que o professor detém saberes de variadas origens e matizes, visto que as vivências em contextos diversificados, envolvendo tanto as experiências da vida pessoal como profissional, são decisivas na sua constituição como docente.

Desse modo, ao reconhecer a multiplicidade de saberes que envolve o fazer docente, o autor apresenta a seguinte classificação:

Saberes da formação profissional, conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação);
 Saberes disciplinares que são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas;
 Saberes curriculares apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar;
 Saberes experienciais são saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Eles brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2002, p. 36-39).

O autor destaca vários saberes que julga serem efetivamente utilizados pelos professores no seu exercício profissional e que, interferem diretamente na postura profissional. Contudo, apesar do reconhecimento sobre a pluralidade dos saberes que constituem o exercício do professor, põe em destaque os saberes experienciais, pois entende que este saber específico é o resultado da junção de todos os outros, e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Para Tardif (2002), os saberes experienciais possibilitam aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho, e a sala de aula passa a ser um espaço oportuno para definição de seus conhecimentos profissionais, consolidação ou mesmo refutação de práticas pedagógicas, concedendo ao docente uma base para uma atuação mais segura.

O autor ressalta também, que o processo de constituição do profissional professor não está limitado ao presente. Isso significa que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se reportam igualmente à sua vida pessoal e familiar, bem como à sua trajetória escolar, sendo esses aspectos decisivos na constituição de sua identidade profissional. Considerando o exposto, Gonçalves (2015, p. 128) em concordância com as considerações da autora destaca que “A experiência profissional no Estágio Supervisionado mobiliza

conjuntamente os saberes, que são construídos ao longo da vida dos alunos-mestres enquanto alunos da Educação Básica e estudantes da graduação”. Isso implica dizer que as experiências vividas pelo futuro docente durante o seu percurso escolar possibilita a internalização de formas de agir e pensar que servem de orientação para uma futura postura profissional.

Trazemos também para discussão a proposta de categorização apresentada por Pimenta (1999), que embasada na compreensão de que o exercício docente articula diferentes saberes, relacionados à experiência, ao conhecimento e aos saberes pedagógicos como sendo aspectos necessários ao bom desempenho profissional do professor.

Os saberes da experiência, são definidos pela autora como aqueles em que os docentes produzem a partir do seu cotidiano, envoltos num processo de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelos seus pares. Destaque, também, é atribuído à experiência pré-profissional que se manifesta na atuação do futuro professor e contribui para delinear o seu modo de ser e atuar na profissão. Nesse sentido, ressalta que:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. (PIMENTA, 1999, p. 20).

Com base no exposto, realçamos que o percurso escolar do futuro professor tem um papel preponderante na constituição do seu modo de atuar, visto que essas vivências são decisivas à compreensão sobre a profissão docente. Por outro lado, essa representação sobre o papel do professor é, também, internalizada por meio da experiência socialmente acumulada que estabelece estereótipos que são disseminados sobre o “ser professor”.

Quanto ao saber da docência que a autora denomina de conhecimento, este corresponde às áreas do conhecimento relacionadas ao conteúdo propriamente ditas, ou seja, conhecimentos adquiridos na própria formação ou especialização do docente, e que serão ampliados e renovados ao longo da sua vida profissional sem o qual o professor não teria possibilidade de ensinar. A autora faz ainda, um destaque conceitual esclarecendo que “conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento” (PIMENTA, 1999, p. 22).

Pelo exposto, na percepção da autora, conhecer se refere a um estágio mais profundo que pressupõe operar com as informações a que se tem acesso estabelecendo uma

classificação, análise e contextualização dessas informações para que possam ser utilizadas de modo útil e pertinente.

Concluindo a classificação, proposta por Pimenta (1999), estão ainda os saberes pedagógicos, entendidos como aqueles que viabilizam a ação do ensinar. Referem-se à didática, isto é, às técnicas, métodos e ferramentas utilizadas pelo professor para conduzir o ensino e a aprendizagem. De acordo com a autora, a percepção manifestada pelos professores em formação é de que possuir didática é ter as condições necessárias para ensinar. Dessa maneira, vista como sinônimo de saber ensinar, esperam que a didática seja capaz de ofertar técnicas a serem aplicadas nas mais diversas situações para que o ensino aconteça de modo a atingir os objetivos propostos.

De acordo com Pimenta (1999, p.24) os alunos da licenciatura, quando arguidos sobre a definição de didática, são uníssomos ao afirmar que ter didática é sinônimo de saber ensinar e “[...] que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar [...]”. Portanto, na acepção dos licenciandos, ter didática é ter o domínio das técnicas apropriadas para ensinar, é de fato “saber ensinar”.

Percebemos, nas concepções expressas, uma visão de didática estritamente instrumental, concebida como um conjunto de técnicas e procedimentos necessários para que o professor obtenha resultados mais eficientes no ensino. Sobre isso, Candau (1983) enfatiza a necessidade de romper com essa abordagem meramente instrumental, transcendendo para uma didática fundamental que articule as dimensões política, técnica e humana na prática pedagógica, considerando a multidimensionalidade que possui o ensino.

Contudo, ainda que alicerçados numa perspectiva instrumental de didática, fica evidente a compreensão dos licenciandos de que, para ensinar, não são suficientes apenas a experiência e os saberes específicos da área de formação, são imprescindíveis, também, os saberes pedagógicos, isto é, os saberes didáticos. Assim, todos esses saberes integram-se e reconstróem-se continuamente no exercício da profissão docente, demarcando perfis e o modo de ser de cada professor.

Trazemos, ainda, a classificação feita por Gauthier *et al.* (1998), que expande o rol de saberes docentes em relação às categorizações vistas anteriormente. Nesse enfoque, os saberes disciplinares correspondem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do conhecimento e, apesar de não envolverem-se no processo de produção dos saberes disciplinares, os professores têm a tarefa de extrair destes, aquilo que é importante a ser ministrado. Por saberes curriculares o autor compreende os conhecimentos a respeito dos programas escolares, enfatizando, também, que, apesar de os professores não exercerem

influência sobre a criação dos programas escolares, reside nesse aspecto a necessidade de obterem conhecimento a respeito dos programas de ensino, uma vez que estes serão transformados em conhecimentos escolares. Os saberes das ciências da educação referem-se ao conjunto de saberes produzidos a respeito da organização escolar e, ainda, a respeito da própria profissão docente. Os saberes da tradição pedagógica implicam nas representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, dentre outros aspectos. Essas representações são construídas em momentos anteriores ao ingresso na carreira, ou mesmo antes do ingresso num curso de formação inicial. Os saberes experienciais, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão, sendo assim, ressaltada a importância da experiência prática na constituição dos professores. Por fim, os saberes da ação pedagógica correspondem às experiências a partir do momento em que se tornam públicas, sendo testadas e validadas.

Destarte, apesar de apresentarem categorizações e conceituações distintas ao repertório de saberes que integram o fazer docente, observamos entre os autores aqui explicitados muito mais aproximações do que distanciamentos, visto que entre as categorias apresentadas nenhuma se opõe à outra, havendo entre elas muitos pontos de encontro.

Fica assim evidente, a necessidade de reconhecermos a existência de um alicerce de saberes inerentes à profissão docente, que são elaborados e reelaborados cotidianamente através dos diversos percursos vivenciados pelo professor, dando-lhe condições para o enfrentamento dos desafios diários impostos pela profissão.

Essa compreensão torna-se ainda mais explícita através dos achados empíricos analisados e discutidos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

AQUISIÇÃO E MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DE LICENCIANDOS E SUPERVISORAS DE ESTÁGIO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos na pesquisa empírica, discutindo as contribuições do estágio supervisionado na formação inicial de professores de Física e os saberes docentes adquiridos e mobilizados ao longo dessa experiência formativa. Os dados foram analisados a partir de três eixos de análise, quais sejam: Eixo 1 - Estágio supervisionado na formação inicial de professores que tem como subeixos: Função do estágio supervisionado e Tensões, limites e desafios do estágio supervisionado. Eixo 2 - Delineando o estágio supervisionado do qual emergem os subeixos: Caracterização do estágio supervisionado e Concepções de estágio supervisionado e o Eixo 3 – O estágio supervisionado como espaço de aquisição e mobilização de saberes que traz os subeixos: Contribuições do estágio supervisionado para constituição de saberes docentes e Saberes adquiridos e mobilizados no estágio supervisionado conforme mostra o Quadro 7.

Quadro 7: Organização dos eixos e subeixos de análise

EIXOS	SUBEIXOS
1 Estágio supervisionado na formação inicial de professores.	1.1 Função do estágio supervisionado. 1.2 Tensões, limites e desafios do estágio supervisionado.
2 Delineando o estágio supervisionado.	2.1 Caracterização do estágio supervisionado. 2.2 Concepções de estágio supervisionado.
3 O estágio supervisionado como espaço de aquisição e mobilização de saberes.	3.1 Contribuições do estágio supervisionado para constituição de saberes docentes. 3.2 Saberes adquiridos e mobilizados no estágio supervisionado.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A seguir, apresentamos a análise do primeiro eixo e os respectivos subeixos que emergiram das narrativas dos interlocutores do estudo, destacando a função, bem como as tensões, limites e desafios do estágio supervisionado na formação inicial de professores de Física.

3.1 Eixo de Análise 1: Estágio supervisionado na formação inicial de professores

O estágio supervisionado, parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, é um elemento imprescindível ao processo de formação inicial por constituir-se em um momento de análise e apreensão do contexto educacional que permite ao licenciando uma aproximação com a realidade na qual atuará, gerando reflexões importantes sobre as relações existentes na dinâmica escolar a partir das quais o discente-estagiário elabora conhecimentos imprescindíveis à atuação docente.

Desse modo, iniciamos as análises a partir dos subeixos de análise elencados na Figura 6 que colaboram para compreensão do estágio supervisionado na formação inicial de professores de Física.

Figura 6: Eixo de análise 1 e subeixos



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Na sequência, apresentamos as análises sobre a função do estágio supervisionado, bem como das tensões, limites e desafios vivenciados pelos licenciandos durante essa atividade formativa.

3.1.1 Função do estágio supervisionado

A análise empreendida neste subeixo aborda a função do estágio supervisionado na formação inicial de professores de Física. Para constatar o que representa este elemento para o professor em formação, trazemos as considerações de licenciandos e supervisoras de estágio, sujeitos desta pesquisa. Entre os licenciandos evidenciamos as seguintes falas:

Tenho o estágio como algo de extrema importância para o desenvolvimento profissional, pois é uma das primeiras coisas que você pratica dentro da sua profissão, então é a base para você começar a se desenvolver profissionalmente. (NEWTON).

Não seria legal não ter a questão do estágio supervisionado, pois você chegaria assim de “cara” na sala de aula, e você não teria didática, nem a mínima noção de saber como funciona uma aula. No estágio você vai entender realmente como funciona uma sala de aula. (EINSTEIN).

[...] o estágio é importante porque vai dar possibilidade para saber se você realmente quer progredir naquela profissão, se você quer estar naquele ambiente ou se você quer seguir outras áreas. (LATTES).

Não dá para você terminar o curso e entrar na sala de aula sem ter pelo menos uma experiência prévia, então o estágio serve digamos, como o primeiro degrau da profissão. (GALILEU).

O estágio supervisionado é muito importante porque permite ao graduando entrar em contato com a sala de aula para ir se ambientando. (MAXWELL).

[...] vejo no estágio supervisionado uma grande importância porque proporciona ao aluno, no caso o graduando, uma experiência antecipada com a realidade escolar, com o ambiente escolar que ele vai estar imerso futuramente, absolutamente essencial na formação do professor. (FEYNMAN).

Através do estágio supervisionado o graduando pode saber como é o dia a dia de um professor, pode aprender como é a realidade dentro de uma sala de aula. Por isso é muito importante. (CURIE).

Das supervisoras de estágio, destacamos os respectivos relatos:

O estágio é de extrema importância para a formação inicial do professor. É o momento onde de fato ele vai ter contato com a realidade escolar que é muito diferente da realidade que ele vive na universidade, que tem muita ênfase na questão teórica, em relatos de experiências de outras pessoas, até do próprio professor que ministra a disciplina. Ao vivenciar o estágio supervisionado, ele vai fazer essa relação entre o que foi dito na sala de aula da universidade com o contexto da realidade da escola campo. Eu considero também importante porque muitos deles vão entrar em contato com a realidade mais difícil da educação que a realidade da escola pública. Então, se souberem aproveitar bem, será muito enriquecedor para a formação. (MAYER).

Eu vejo como muito delicado e importante esse tempo do estágio supervisionado na vida do futuro professor, pela questão mesmo da própria segurança que o aluno precisa desenvolver, da compreensão daquilo que ele vai fazer como professor, até a questão mesmo da relação de sujeito para sujeito, como professor e aluno. (NOETHER).

Observamos que de forma unânime os interlocutores reconheceram a importância do estágio supervisionado para o processo de formação de futuros professores apresentando razões diversificadas para justificar tal relevância. Newton, Galileu e Feynman percebem o estágio supervisionado como uma experiência basilar que sedimenta a futura atuação

profissional, já que antecipa ao licenciando situações reais da profissão permitindo a apropriação de um rol de aprendizagens que os ajudará a enfrentar os desafios que serão vivenciados no contexto real da docência. Nesse sentido, Scalabrin e Molinari (2013) enfatizam que o estágio supervisionado fornece ao futuro professor uma noção sobre aquilo que ele vai encontrar no seu cotidiano profissional preparando-o para enfrentar as contingências diárias do trabalho docente.

Corroborando com Barros, Silva e Vásquez (2001), os licenciandos Maxwell, Einstein e Curie afirmam que o estágio supervisionado desempenha um importante papel no sentido de ambientar o futuro professor como o seu universo de atuação profissional, possibilitando conhecer e se familiarizar com a rotina docente.

Já o interlocutor Lattes, atribuiu um outro sentido à importância do estágio supervisionado. Para o licenciando, esta atividade oportuniza ao professor em formação conhecer melhor e refletir sobre a profissão escolhida confirmando ou não a sua opção pelo magistério. Assim, durante o estágio supervisionado o futuro professor poderá confirmar ou desconstruir expectativas prévias sobre a atividade docente, avaliando aquele que será o seu contexto de trabalho para que possa decidir se o mesmo corresponde aos seus anseios profissionais.

As narrativas das supervisoras de estágio também explicitaram a essencialidade do estágio supervisionado na formação inicial de professores. Para Mayer, este é o momento em que os licenciandos relacionam as bases teóricas constituídas em torno dos demais componentes curriculares com o contexto real de atuação profissional possibilitado pelo estágio supervisionado. A interlocutora deixa explícito em suas revelações que, a formação do licenciando na universidade possui ênfase em teorizações que somente são confrontadas com a prática no momento do estágio supervisionado, que estando alocado apenas ao fim da graduação não tem permitido o diálogo constante entre teoria e prática ao longo de todo o curso.

Ainda que apresente aspectos a serem superados, a supervisora considera que o estágio supervisionado é atividade extremamente enriquecedora, principalmente quando os estagiários têm a oportunidade de vivenciar a realidade mais difícil de ser enfrentada que é a da educação pública. A falta de recursos e infraestrutura insatisfatória, seguidas por pouco envolvimento dos pais de alunos e da comunidade estão no topo da lista de problemas das escolas públicas e contribuem para instalação desse contexto difícil relatado pela interlocutora.

A supervisora Noether, assim como a maior parte dos licenciandos, destacou que o estágio supervisionado tem o papel de alicerçar a atuação do futuro professor, possibilitando que esteja mais seguro no ingresso da profissão. Afinal através desta experiência o licenciando vivencia situações próximas das quais encontrará no seu exercício profissional, sendo assim um momento de análise e apreensão do contexto real, fundamental para a formação do professor. Na mesma direção, Brito (2011, p.3) afirma que “O estágio supervisionado, notadamente para os professores iniciantes, é importante, pois dá visibilidade às características do trabalho docente, aos diferentes e inusitados desafios vivenciados pelo professor no cotidiano da prática docente [...]”.

Além do aspecto mencionado, a interlocutora sinalizou também para as relações que se desenvolvem no ambiente escolar, enfatizando que a relevância do estágio supervisionado reside também na compreensão de como relacionar-se com os sujeitos que constituem a comunidade escolar, primordialmente os alunos. Dessa forma, para Noether, o estágio supervisionado para além do desenvolvimento da parte metodológica, permite ao futuro professor focar o seu olhar sobre o indivíduo que aprende, percebendo as suas particularidades e a importância de construir relações afetivas no processo de ensino-aprendizagem.

As diferentes justificativas apresentadas pelos licenciandos e supervisoras contribuem para o fortalecimento sobre a relevância dessa etapa do processo de formação docente, explicitando o valor contributivo do estágio supervisionado para a compreensão da realidade escolar e o desenvolvimento de estratégias necessárias ao enfrentamento do contexto real de atuação profissional.

3.1.2 Tensões, limites e desafios do estágio supervisionado

Ainda que cientes da importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores, os interlocutores reconhecem que a realização desta atividade está envolta em tensões e apresenta algumas limitações que são postas como desafios a serem superados.

Desse modo, quando questionados sobre tais aspectos, os licenciandos elencaram alguns fatores que impuseram dificuldades às atividades do estágio supervisionado e que, quando não sanados podem minimizar o potencial formativo deste componente curricular. Vejamos o que mostram os relatos:

Quando o estagiário vai para a escola campo, ele tem que aprender o que um professor faz em sala de aula e também nos bastidores, porque o professor, ele não

trabalha só em sala de aula, ele tem todo um trabalho voltado para a preparação dessas aulas [...] no meu estágio não houve esse ponto. (NEWTON).

Quando eu fui fazer a regência, a professora me entregou o conteúdo e me jogou na sala de aula para mim dar aula, basicamente nem na sala ela ficava, me deu os conteúdos e eu assumi a sala como se fosse o professor titular, não tive ajuda. (EINSTEIN).

O apoio do professor da escola campo é muito importante porque ele já tem um conhecimento amplo do funcionamento da escola, das normas dos conteúdos, do currículo e a gente como estagiário que chega, precisa de todo um apoio, mas geralmente o professor da escola campo de estágio entrega ali e a gente mesmo é quem tem que planejar, tem que correr atrás, só passa a responsabilidade, não dá muito suporte, muito apoio não. (LATTES).

Dentro da instituição em que a gente cursa a licenciatura temos orientação, temos acompanhamento, temos possibilidade de tirar alguma dúvida sobre o estágio, sobre a atuação em sala, então por parte da IES temos um suporte bom. Já na parte da escola campo de estágio o professor não é receptivo para tirar uma dúvida e acaba que você sem experiência faz de qualquer jeito mesmo, me deixa solto lá na escola e acaba que eu faço o que eu só fui preparado na sala de aula para fazer. Então eu vejo o estágio como está hoje, ele meio que limita o aprendizado do futuro professor e muitas vezes ele sai da graduação mesmo tendo cumprido todo o estágio e ainda está despreparado. (GALILEU).

Na minha opinião, observação e regência não devem ser separadas não faz sentido, é muito tempo só para observar, se aumentasse o tempo da regência seria muito mais efetivo para a formação do professor. (MAXWELL).

Um aspecto importante que eu consideraria no estágio, seria o fato de que eu acho interessante reduzir uma etapa do estágio. Penso que a observação e a regência poderiam ser feitas de forma mais coligativa não precisava separar por etapas, você poderia tirar conclusão de como é a educação e a essência do estágio supervisionado não seria perdida. (FEYNMAN).

Para mim é um grande desafio entrar nunca sala de aula e ter que ter o domínio da turma e uma boa didática, é algo novo e ter que fazer isso é difícil, é a maior dificuldade do estágio. (CURIE).

Quando interpeladas sobre os mesmos aspectos, as supervisoras de estágio fizeram as seguintes afirmações:

A lacuna que vejo, que os licenciandos sentem dificuldade em sala de aula é exatamente o domínio de turma. Eu observo que o professor titular da escola campo fica muito distante do estagiário, não tem aquela relação de ensinar, de estar ali presente, supervisionando o trabalho, recebe o estagiário e se desresponsabiliza da sala de aula, simplesmente deixa o estagiário sozinho em sala de aula sem dar o suporte necessário. Isso faz com que os licenciandos sintam muita insegurança ao realizar o estágio. É necessário um diálogo melhor entre o professor titular da sala, o supervisor de estágio, enfim, da equipe escolar e do IFPI para definir melhor qual o papel de cada um no estágio supervisionado. (MAYER).

Acredito que o aluno estagiário enfrenta muitas dificuldades na sua preparação, falta-lhe sobretudo a compreensão do significado do “ser professor”, do contato com o aluno, da realidade da própria escola. Através das leituras dos grandes pensadores a gente procura mostrar como deve ser a educação mas quando chega no estágio ele toma um “choque”, eu digo assim um choque de realidade, como se fosse algo

completamente diferente da fala do professor preparador. Na verdade eu acredito que o estágio supervisionado deveria acontecer de uma outra forma, que essas atividades práticas deveriam acontecer desde o início da formação do aluno-professor para melhor alimentar essa compreensão da realidade real da educação, pois é muito triste quando o estagiário depois de muito tempo, quando já está no estágio supervisionado, não consegue se enxergar na profissão. Por outro lado, o professor iniciante deveria ser melhor acolhido, a receptividade da escola campo de estágio poderia ser melhor. O estagiário não se sente acolhido em relação à escola, às vezes os professores também não dão o suporte que deveria dar, muitas vezes esses alunos ficam sozinhos em sala de aula, sem o acompanhamento do professor titular da sala. A escola campo não está preparada para receber o aluno-professor, precisa saber da importância do estágio e ter uma relação mais próxima a IES, nesse caso o IFPI. (NOETHER).

Nas falas anteriores, os interlocutores relataram alguns aspectos que sob seus olhares necessitam de melhorias para que o papel formativo do estágio supervisionado seja potencializado. Newton considera ter sido bastante superficial a sua preparação no que se refere ao planejamento de ensino. O licenciando expõe o entendimento de que o exercício docente compreende atividades que antecedem o momento de atuação em sala de aula, deixando evidências claras de que não foi preparado de modo eficaz para desempenhar as atividades iniciais de elaboração das aulas.

Os licenciandos Einstein, Lattes e Galileu corroboram com as supervisoras Mayer e Noether no entendimento de que a postura do professor titular da escola campo tem repercutido negativamente no desempenho dos estagiários, sendo dentre outros, um aspecto que muito tem limitado o aprendizado dos professores em formação. Os relatos destes interlocutores demonstraram que este profissional permanece muito distante dos estagiários, não se dispendo a realizar a orientação e o acompanhamento necessários para que os futuros professores avancem em suas compreensões e aprendizagens. Para Mayer, o professor titular da escola campo parece não reconhecer-se como sujeito formador e, desse modo, acaba por não envolver-se no processo formativo dos estagiários, provocando entre eles um sentimento de insegurança sobretudo no momento da regência de classe quando são desafiados a gerenciar a sala de aula. Esse momento em que o licenciando está saindo da condição de aluno para assumir a posição de professor é uma experiência nova em que a convivência com o professor mais experiente é imprescindível para agregar contribuições importantes ao processo de aprender a ensinar, ou seja, para que o futuro professor possa “[...] aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20). Nesse sentido, Lattes comenta que o apoio do professor da escola campo de estágio é muito significativo na formação dos estagiários, portanto necessário. A esse respeito, Galileu complementa que, ainda que eficiente, não é suficiente apenas o amparo da IES, pois

as duas instituições escola campo e universidade, possuem papéis distintos neste processo, contudo complementares.

A supervisora Noether ao realizar observações sobre este aspecto, afirmou que a escola campo de estágio não tem se mostrado preparada para acolher o professor em formação e que esta instituição precisa reconhecer-se como coformadora partilhando objetivos comuns junto às universidades na preparação dos futuros professores. Mas ao contrário, o que a interlocutora relata ter percebido, são instituições que se portam como grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas específicas e estabelecendo uma relação muito superficial. Isso posto, a supervisora destaca que faltam parcerias efetivas entre universidade e escola campo de estágio, de modo que cada instituição possa ter bem definido o seu papel enquanto agente formador comprometidos sobretudo com uma formação qualitativamente melhor para os futuros professores.

Diante desse cenário, Pimenta e Lima (1999) destacam que o estágio supervisionado além de enriquecer a formação dos futuros professores, possibilita também o desenvolvimento dos professores formadores, visto que imersos no contexto do estágio supervisionado, poderão rever concepções instauradas sobre ensinar e aprender através da análise e interpretação dos fenômenos surgidos nas atividades do estágio. Dessa forma, é um momento propício às aprendizagens em diversos contextos. Por isso o estágio supervisionado precisa ser valorizado não apenas pelos professores em formação, mas também pelos docentes universitários e pelos professores da escola campo que poderão estabelecer parcerias importantes para fortalecer a formação de todos os segmentos envolvidos neste momento formativo. O estágio supervisionado requer portanto, tempo e disposição tanto por parte do estagiário quanto dos professores responsáveis pela formação, num processo de relações sólidas entre a instituição formadora e a escola que acolhe os estagiários.

Outro dilema apontado por Noether diz respeito à configuração do estágio supervisionado. Previsto em documentos institucionais³ para ter início a partir da segunda metade da graduação, a interlocutora propõe uma reorganização das atividades do estágio de maneira que estas pudessem acontecer desde o princípio do curso. De acordo com Diniz Pereira (2007) os estágios supervisionados desfrutam de pouco prestígio nos currículos, uma vez que aparecem tardiamente nesse percurso alimentando o pressuposto de que é chegado o momento de aplicar os conhecimentos constituídos por meio das disciplinas de conteúdo específico e pedagógicos.

³ Manual de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas do IFPI (IFPI,2016a); Resolução nº 018/2015 (IFPI,2015) ; PPC da Licenciatura em Física (IFPI, 2016b).

Sobre isso, destacamos que a prática não deve compreendida como um momento estanque reservado às atividades do estágio, ao contrário, “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, Art. 13, IV, §3º).

Nesse contexto, a supervisora destaca que esse momento de encontro do acadêmico com a realidade da sua futura profissão é muito difícil chegando a ser um “choque” para alguns estagiários que se deparam com uma sala de aula diferente daquela imaginada. Dessa maneira, Noether reforça que quanto mais cedo o licenciando tiver acesso ao ambiente real de sua futura ação profissional, melhor poderá alimentar a sua compreensão sobre os desafios do contexto educacional, ampliando o entendimento do que é “ser professor” evitando que uma possível frustração venha se desencadear já quase ao término da graduação quando o licenciando dificilmente optará trilhar outro caminho que melhor o satisfaça.

Os acadêmicos Maxwell e Feynman manifestaram insatisfação quanto à estruturação do estágio supervisionado que atualmente está organizado em quatro etapas⁴. Para os licenciandos, a regência de classe contribui de forma mais efetiva com a apropriação de conhecimentos sobre o ambiente educacional e assim Maxwell propõe a redução do período destinado às observações da dinâmica escolar em detrimento da ampliação dos momentos destinados à regência de classe. Já Feynman propõe a realização simultânea entre observação e regência de classe, sem contudo ter que minimizar o tempo previsto para a fase de observação como sugere Maxwell.

Através da fala de Curie percebemos os temores e ansiedades de quem está a atravessar a ponte da academia para o contexto real da sala de aula. A interlocutora traz à tona a insegurança sentida normalmente pelos acadêmicos quando adentram o ambiente escolar, momento em que sentem o receio de não estarem preparados para atuar como professores e agir satisfatoriamente diante dos impasses surgidos na sala de aula.

É durante o estágio supervisionado que muitas inquietações vêm à tona sendo nesse primeiro encontro com o campo profissional que o futuro professor se dá conta de que está diante de uma escola que é “viva” onde terá que escolher entre múltiplas possibilidades de atuação para solucionar situações e dilemas emergentes no cotidiano da sala de aula. Nesse

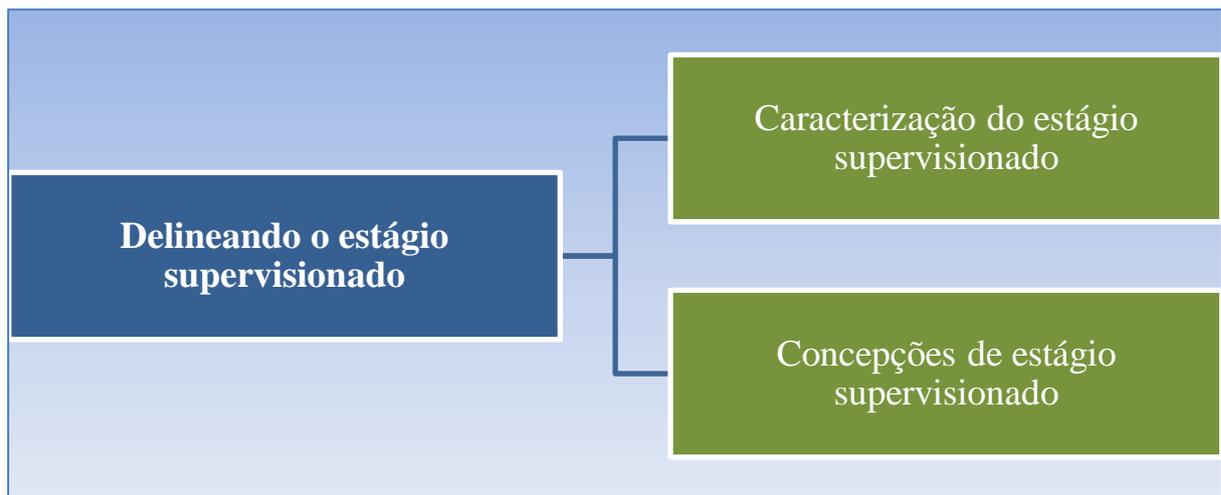
⁴ Observação/coparticipação nos anos finais do Ensino Fundamental; Regência e de classe nos anos finais do ensino fundamental; Observação/coparticipação/regência no Ensino Médio e Regência de classe no Ensino Médio (IFPI, 2016b).

sentido, Nóvoa (1995) enfatiza que não existem receitas para a solucionar os conflitos de ordem pedagógica, de modo que o futuro professor não poderá sustentar-se apenas no campo da teorização, uma vez que a sala de aula é extremamente complexa não sendo previsíveis todos os eventos que irão acontecer. Isso postula a necessidade do futuro professor envolver-se em processos de reflexões profundas sobre o ambiente profissional em que atua, assumindo a pesquisa no estágio supervisionado como uma alternativa de produção de conhecimentos tendo em vista definir estratégias que se adequem às situações vividas e possam estar se somando aos fundamentos teóricos internalizados na academia.

3.2 Eixo de Análise 2: Delineando o estágio supervisionado

Como mostra a Figura 7, nesta seção abordamos algumas características presentes na realização do estágio supervisionado do IFPI - *Campus* Picos contexto deste estudo, através das quais podemos ter indicativos da sua configuração assim como as concepções apresentadas pelos licenciandos e supervisoras a respeito do estágio supervisionado.

Figura 7 : Eixo de análise 2 e subeixos



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Adiante, trazemos as análises referentes à caracterização e concepções apresentadas pelos licenciando e supervisoras acerca do estágio supervisionado.

3.2.1 Caracterização do estágio supervisionado

O estágio supervisionado, mais do que uma experiência prática vivenciada pelo futuro professor, é uma oportunidade para que este possa refletir e articular os saberes construídos durante a graduação, integrando dessa maneira a aprendizagem acadêmica e a dinâmica das instituições escolares.

Assim, no que tange às características do estágio supervisionado vivenciado pelos licenciandos encontramos as seguintes revelações:

O estágio supervisionado é para o aluno da graduação o momento para aperfeiçoar a sua maneira de trabalho, a sua ferramenta de trabalho que é a sua metodologia. Se tratando do meu estágio primeiro o professor da instituição no caso o IFPI orientou sobre as normas de realização do estágio depois é que a gente foi para a escola campo para então fazer o estágio. (NEWTON).

O estágio supervisionado é basicamente um “tripé” para te tornar um profissional com bom desempenho no futuro. É a hora que você vai botar em prática aquilo que você viu em aula. É a primeira experiência como profissional. Na minha prática de estágio a orientação que recebi do IFPI foi somente nas aulas teóricas da disciplina de prática profissional mesmo, a gente é orientado na sala de aula sobre o que fazer no estágio, depois da prática a gente socializa as experiências. Não temos apoio de um professor da área, no caso a Física, só da professora das Disciplinas Pedagógicas. (EINSTEIN).

O estágio é uma pré-prática que abre a visão daquilo que se vai ter num futuro próximo, depois de formado e te capacita para quando você enquanto formado, ter um bom desempenho. O meu estágio supervisionado se caracterizou assim, primeiro tive uma orientação por parte da docente da IES da qual a gente faz parte, ela orientou inicialmente os passos que a gente deve progredir no decorrer do estágio lá na escola campo, chegando lá desenvolvi cada orientação, cada passo do estágio supervisionado [...] depois de tudo existe uma socialização na IES, no caso o IFPI. (LATTES).

Eu vejo o estágio supervisionado como uma preparação do aluno da graduação especificamente para exercer a profissão. Dentro da instituição que eu curso a licenciatura tem a professora que orienta a gente, que acompanha de perto, que tira dúvidas sobre a atuação em sala, temos um suporte bom por parte do IFPI. Aí a gente vai para a escola campo para realizar o estágio onde raramente acompanham a gente em sala, o professor titular não fica em sala. (GALILEU).

Na minha visão o estágio supervisionado é a parte mais prática que se caracteriza por colocar o estagiário na posição de docente e lhe dá a liberdade, apesar de restringida em alguns aspectos, de se pôr a prova e experimentar, errar e ao final obter uma linha em que possa se guiar na carreira como professor. (MAXWELL).

O estágio é uma etapa que proporciona ao graduando uma experiência antecipada com o ensino e isso é muito bom, pois ele já se habitua como é a realidade escolar. Com base na minha experiência pessoal gostaria de mencionar que em vez de quatro etapas como acontece no nosso estágio, observação e regência não deveriam ser separadas, mas deveriam acontecer ao mesmo tempo. (FEYNMAN).

O estágio supervisionado proporciona a prática do que é estudado. Quando vou fazer o estágio, antes no IFPI recebo orientações sobre o que fazer, quando preciso de alguma coisa, dúvidas eu recebo apoio do IFPI. (CURIE).

Das supervisoras de estágio registramos os relatos abaixo:

O estágio é muito enriquecedor para a formação do futuro professor porque ele coloca em prática muito conhecimento que é adquirido nas outras disciplinas da grade curricular. Então a experiência do estágio proporciona assim uma formação que vai oferecer uma base para ele atuar futuramente na docência. A execução costuma acontecer norteada pelos indicativos presentes nos documentos legais que orientam o estágio supervisionado no IFPI. (MAYER).

O estágio é uma prática em que o licenciando já começa a perceber se é vocação dele ser professor ou não, pois a prática de ensino faz com que ele conheça realidade do aluno e das futuras escolas onde vão exercer a atividade docente, começa a ter realmente a ideia de como é a sala de aula. (NOETHER).

Os interlocutores Lattes e Feynman relataram que o estágio supervisionado é uma experiência importante que põe o estagiário diante de situações similares às quais encontrará após a sua formação. Galileu complementa esse entendimento afirmando ser um momento preparatório em que o futuro professor incorpora atitudes práticas que contribuirão para sua atuação profissional.

Newton destacou em seu discurso a valorização do estágio supervisionado como um momento de aperfeiçoamentos metodológicos, deixando evidente a compreensão de que a prática é extremamente importante para aprofundar aquilo que foi tematizado teoricamente na universidade através dos outros componentes curriculares. O interlocutor possui a percepção de que é no exercício da prática, participando de atividades que constituem o cotidiano escolar, que o futuro professor é contemplado com diferentes situações educativas que contribuirão para o aprimoramento da sua formação.

Curie e Einstein deram ênfase ao aspecto prático do estágio supervisionado. Não reconhecem o estágio como lugar de teorização, mas somente o percebem como campo prático em que a teoria assimilada nas diferentes disciplinas que compõem o seu percurso formativo deverão ser postas à prova. Maxwell apresenta um discurso de valorização da prática como forma de fortalecer a teoria apreendida, porém complementa que esse aporte teórico poderá ser reconstruído a partir das vivências do contexto em que se dá o estágio supervisionado. Para Miranda (2008, p. 16) “[...] o estagiário, ao interagir com a dinâmica de sala de aula e enfrentar os desafios do cotidiano escolar, reconsidera a teoria, não para confirmá-la, mas para confrontar seus fundamentos com a realidade histórica, cultural e social”.

Além de explicitar as suas percepções sobre o estágio supervisionado, os licenciandos revelaram, a exceção Maxwell, alguns indicativos sobre a configuração do estágio supervisionado vivenciado no contexto da investigação. Newton, Einstein, Galileu e

Curie relataram que antes de imergirem no ambiente do estágio, existe uma preparação no âmbito da IES em que frequentam a licenciatura, através da qual os estagiários são orientados quanto aos trâmites a serem percorridos ao longo das atividades do estágio, assim como um aprofundamento quanto a aspectos metodológicos que deverão ser mobilizados durante a atuação do estagiário. Einstein destacou que esse apoio estrutural é fornecido pela docente ministrante do componente curricular Estágio Supervisionado IV, não havendo nenhum suporte de professores da área de atuação do licenciando, neste caso a Física, como previsto na Resolução n° 018/2015 (IFPI, 2015) que resguarda o apoio do Professor Orientador do IFPI⁵ que, dentre outras atribuições deve “[...] garantir a orientação e o acompanhamento pedagógico ao longo do estágio até a conclusão do relatório final” (IFPI, 2015, Art. 17, IV). Isso posto, compreendemos que seria providencial a atuação do Professor Orientador, visto que as supervisoras de estágio, cuja área de formação e atuação se concentra no eixo pedagógico, apresentam limitações para as orientações com as questões conceituais específicas da Física.

A legislação anterior, Art.11, também confirma o exposto por Feynman que no seu relato menciona e questiona a estruturação do estágio supervisionado como tal se encontra previsto em quatro etapas incluindo-se neste rol as fases de observação/coparticipação e regência de classe tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. O interlocutor discorda da paridade existente na carga horária das respectivas fases, e sugere que o período dedicado à gestão da sala de aula seja superior àquele dedicado às observações do contexto escolar.

Sobre o exposto, possuímos uma compreensão diferente àquela apresentada pelo interlocutor, por entendermos que a fase de observação/coparticipação também agrega saberes importantes sobre a profissão e entendemos desse modo que a carga horária destinada a essa etapa do estágio supervisionado não é demasiada considerando que esta é uma atividade que deve desenvolver-se em todos os ambientes da instituição escolar, não restrita à sala de aula como ocorre na fase de regência de classe.

O licenciando Lattes revelou também a ocorrência de momentos de socialização ao término de cada etapa do estágio supervisionado, extremamente importante para que cada licenciando possa conhecer as particularidades e as interfaces da realidade escolar vivenciada por seus pares, servindo-lhe de reflexões importantes sobre a prática pedagógica.

⁵ Professor pertencente ao núcleo específico ou pedagógico que deve acompanhar e orientar em parceria com o supervisor de estágio do IFPI a execução das atividades de estágio supervisionado.

Mayer caracterizou o estágio supervisionado como uma rica experiência para consolidar ou reconstruir os fundamentos teóricos constituídos na sala de aula durante a formação universitária. Para a interlocutora o encontro com a realidade escolar através do estágio supervisionado, envolve o futuro professor num processo de aquisição e mobilização de saberes sobre a profissão que lhe servirão de alicerce para formular alternativas que possa ajudá-lo a lidar com situações emergentes da sua futura prática pedagógica.

A supervisora frisou que o estágio por ela supervisionado, segue diretrizes expressas em documentos legais de âmbito institucional sendo estes a Resolução nº 018/2015 (IFPI, 2015), o Manual de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI, 2016a), bem como as orientações presentes no Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Física (IFPI, 2016b).

Já Noether, destaca que as vivências propiciadas pelo estágio supervisionado são essenciais para que o futuro professor possa conhecer a realidade que o aguarda e os desafios da profissão, fortalecendo ou arrefecendo a sua “vocação” para a docência.

Sobre isso, alguns estudiosos discutem e questionam a ideia de relacionar o fazer docente com algo vocacionado, destacando que a docência se constitui num trabalho como tantos outros em que se faz necessário aprender as incumbências da profissão. Nesse sentido, Bartikoski (2017) explica que, o professor não possui o dom de ensinar, o que lhe cabe é a capacidade de aprender o seu ofício. Para a autora, professores bem sucedidos não são frutos de sua vocação para a docência, mas do aprendizado da profissão, confrontando a compreensão da supervisora Noether.

Na sequência, discutiremos as concepções dos interlocutores do estudo acerca do estágio supervisionado.

3.2.2 Concepções de estágio supervisionado

Neste subeixo, trazemos as concepções dos participantes da pesquisa acerca do estágio supervisionado. Apresentamos inicialmente as afirmações expressas pelos licenciandos.

A sala de aula, aquilo ali é uma caixinha de surpresas, a qualquer hora o aluno vem com uma nova novidade que você tem que se virar para responder, você tem que resolver. Então a postura do professor a gente constrói na prática, como se comportar em sala de aula, atitudes que se deve tomar frente a diversas situações que virão a aparecer, que a gente não tem tudo definido. (NEWTON).

No estágio supervisionado você tem que colocar em prática o que viu teoricamente, mas também tem que construir a sua própria prática porque tudo que você viu teoricamente muitas vezes não vai dar certo dependendo do local que você vai atuar. Teoria e prática andam juntas se aperfeiçoando, você pode aplicar na prática aquilo que aprendeu, mas também pode construir a sua prática. E essa construção é baseada primeiramente no estágio supervisionado. (EINSTEIN).

Eu vejo o estágio supervisionado como sendo um momento de pôr em prática aquilo que aprendi em teoria, mas ao mesmo tempo posso construir saberes através da prática. Na minha opinião, variável de turma para turma. (LATTES).

Você vai para a sala de aula no estágio com algo funcionando como base para você se apoiar, não dá para você ir para a sala de aula sem uma base teórica a cerca da Educação. E também dentro do estágio, você pode construir sim teorias acerca da sua prática. Então acredito que no estágio há um pouco de cada coisa, oferece apoio à teoria que já viu previamente, mas também na construção de novos conhecimentos sobre a prática (GALILEU).

O estágio é lugar de teoria e prática, pois é totalmente possível você aplicar as teorias e testar ou adaptar elas durante o estágio quanto também, com base no desenrolar do estágio, construir a teoria em cima daquela realidade em sala de aula que o estágio lhe oferece. A questão da pesquisa no ensino por exemplo, um dos papéis do estagiário é fazer uma proposta de intervenção que tente melhorar a situação ou tornar as aulas mais eficientes. (MAXWELL).

O estágio mobiliza teoria e prática. Não dá para saber exatamente o que o professor vai vivenciar em sala de aula. É por isso que, dependendo da situação, ele precisa se adequar a realidade da sala de aula, isso exige mudança. (FEYNMAN).

O estágio supervisionado é um momento em que os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática a teoria aprendida. (CURIE).

Os relatos de Newton e Feynman explicitaram suas inquietações acerca dos imprevisíveis desafios que povoam o cotidiano escolar, essencialmente a sala de aula. De acordo com os licenciandos, esse é um enfrentamento que não pode se dar apenas no campo das teorizações visto que situações inesperadas surgem a todo momento conduzindo o futuro professor a formular soluções maturadas a partir da prática.

Entre os licenciandos, Einstein, Lattes, Galileu e Maxwell demonstraram de forma mais expressiva compreender o estágio supervisionado como elemento teórico-prático. Para os interlocutores, o estágio é um momento em que conhecimentos teóricos e práticos se convergem, num processo contínuo de retroalimentação em que a teoria permite explicar e compreender a realidade direcionando algumas ações e da mesma forma é também possível teorizar a partir das situações vivenciadas na prática, permitindo assim não somente validar mas construir saberes essenciais ao trabalho docente no exercício do estágio supervisionado. Neste sentido, a prática docente, sobretudo no estágio supervisionado é reconhecida como um “espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.(TARDIF, 2002, p. 234).

É nesse sentido que Maxwell amplia o seu discurso e destaca a importância da pesquisa no estágio supervisionado, como forma de envolver o futuro professor em um processo de formação a partir de condutas investigativas, problematizadoras que lhes possibilitem desenvolver postura e habilidades de pesquisador propondo a partir disso intervenções que venham melhorar as condições do contexto. Contudo, é importante frisar que faz-se necessária a compreensão do futuro professor sobre as relações estabelecidas na escola e de como elas são produzidas em um contexto mais amplo, de relações econômicas, políticas e sociais.

Essa compreensão manifestada pelos licenciandos sobre o estágio como momento de relação teoria-prática, mantém coerência com as legislações que orientam esta atividade formativa, entre outras a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, Art. 61) que infere sobre a necessidade da articulação entre teoria e prática sobretudo no estágio supervisionado e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015, Art.10) que ressalta a “[...] articulação entre estudos teórico-práticos”.

Uma acepção diferente é expressa na fala de Curie ao considerar teoria e prática como elementos estanques da formação docente. Na visão da licencianda, o estágio supervisionado é compreendido exclusivamente como a parte prática do curso, momento de materializar as teorias constituídas durante o percurso formativo.

Contrapondo essa concepção, Pimenta e Lima (2004) abordam que esta é uma visão reducionista do estágio supervisionado e enfatizam que esta acepção em que o estágio é tido como espaço reservado à prática, enquanto à sala de aula da universidade reserva-se a teoria, necessita ser urgentemente superada. Para as autoras assim como para a maior parte dos licenciandos consultados, o estágio supervisionado é um elemento formador e difusor de conhecimentos teórico-práticos e, embora se consolide no campo prático, pressupõe integrar o itinerário formativo do acadêmico tendo em vista o desenvolvimento e/ou aprimoramento de conhecimentos necessários ao fazer docente. Nessa perspectiva, o futuro professor deve articular o conhecimento teórico-acadêmico com a cultura escolar, ultrapassando a condição de mero reproduzidor de técnicas pré-concebidas para atuar como sujeito que investiga e propõe alternativas aos desafios que encontra em sala de aula.

Dialogando com as concepções expressas pelos licenciandos, a exceção de Curie que demonstrou uma compreensão diferente, as supervisoras Mayer e Noether apresentaram os relatos que seguem:

Vejo o estágio supervisionado como um componente teórico-prático, teoria não se dissocia da prática. Ali o licenciando tá colocando em prática vários saberes mas também buscando reflexões a partir da experiência que ele teve na sala de aula. (MAYER).

O estágio possui uma natureza teórico-prática, por isso enfatizo na minha fala a necessidade de um estágio inicial, mais cedo, para que essa descoberta seja realizada o quanto antes pelos futuros professores. (NOETHER).

Face aos registros de Mayer e Noether constatamos que ambas concebem o estágio supervisionado de forma semelhante. Para as interlocutoras, o estágio é uma oportunidade privilegiada para edificar as bases teóricas da profissão, assim como momento propício à construção de novas teorias que possam gerar ações propositivas para o enfrentamento dos desafios impostos pela docência. Reconhecem assim, o valor da teoria por dotar o futuro professor de condições para compreender e atuar no contexto docente, mas também percebem o potencial da prática, da dinâmica da sala de aula, como *locus* onde se poderá reconsiderar a teoria instituída partindo-se para a elaboração de novas teorizações geradas a partir dos desafios cotidianos que a prática impõe.

Dada essa relevância, Noether complementa que o estágio supervisionado deveria constar mais cedo na experiência formativa do licenciando, permeando todo o percurso da graduação o que implicaria numa reformulação da matriz curricular da Licenciatura em Física (Anexo H) que prevê essa alocação a partir da segunda metade do curso, visto que a prática deve articular-se com todos os componentes curriculares, não restringindo-se apenas ao momento do estágio supervisionado como compreende a supervisora.

Para a supervisora, esta seria uma importante medida a ser tomada, visto que possibilitaria aos licenciandos compreender mais cedo o sentido do que é “ser professor”.

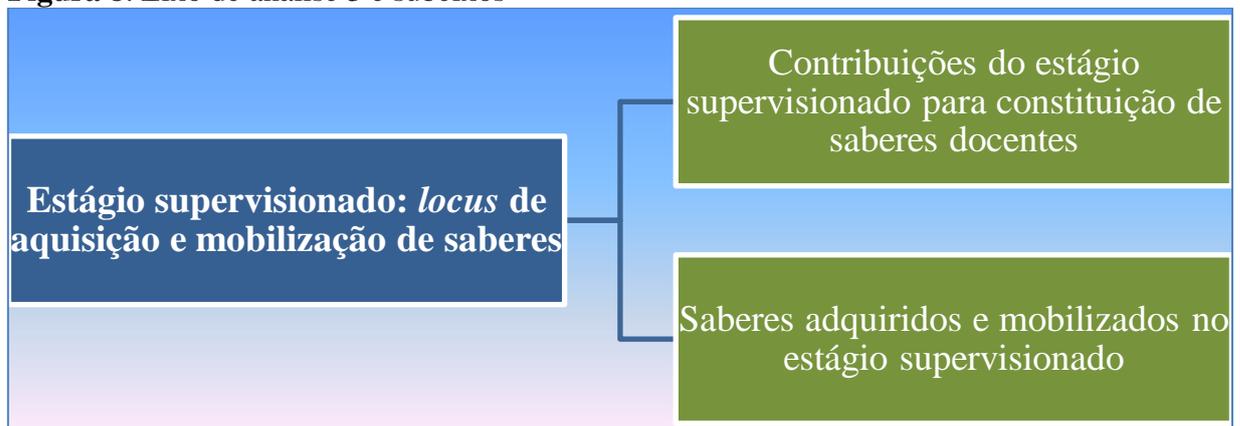
3.3 Eixo de Análise 3: Estágio supervisionado: *locus* de aquisição e mobilização de saberes

Na tessitura deste trabalho, enfatizamos que o professor ao se constituir deverá ser conhecedor de que existem um conjunto de conhecimentos de que necessita ter o domínio para dar sustentação à sua prática. De acordo com Tardif (2002, p. 38-39) “Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” essenciais para dar suporte ao seu percurso profissional. Além disso, Carvalho (2013) enfatiza que diferente das outras profissões, a docência possui uma peculiaridade, quando consideramos

que o professor se encontra imerso em seu campo de trabalho durante toda a trajetória escolar, constituindo perfis profissionais difíceis de serem removidos.

Na análise deste eixo (Figura 8), demonstramos as contribuições do estágio supervisionado para aquisição e mobilização de saberes docentes, destacando aqueles que emergiram a partir desta vivência conforme relatos dos interlocutores do estudo.

Figura 8: Eixo de análise 3 e subeixos



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Na sequência, expomos as análises sobre as contribuições do estágio supervisionado para a formação inicial de professores de Física bem como os respectivos saberes adquiridos e mobilizados com base nas revelações apresentadas pelos interlocutores da pesquisa.

3.3.1 Contribuições do estágio supervisionado para constituição de saberes docentes

Ao reconhecermos que o processo de formação docente se efetiva em diferentes momentos, dentre eles na prática, isto é, na experiência cotidiana da sala de aula, abordamos nas análises deste subeixo o potencial deste elemento formativo para constituição de saberes docentes no estágio supervisionado. As narrativas dos interlocutores nos forneceram algumas revelações, que nos possibilitaram compreensões importantes sobre este processo, conforme destacamos a seguir:

O perfil de um professor, além do conhecimento específico, deve ter conhecimento pedagógico. Então, isso ele forma com a prática e o primeiro contato com a prática é o estágio supervisionado, em se tratando da graduação. O estágio contribui na formação desse perfil. (NEWTON).

É inquestionável essa questão para mim porque, de acordo com a vivência do estágio é que você cria uma conduta profissional, baseada assim primeiramente no estágio supervisionado, que é o primeiro contato que se tem com a escola. Então ali você constrói. (EINSTEIN).

O estágio contribui para a construção de novos saberes de forma significativa, vivenciando experiências únicas que só na prática é possível. (LATTES).

No estágio a gente tem a oportunidade de conviver com mais de uma turma, essa convivência nos impõe a necessidade de modelar o ensino da gente para diferentes pessoas. Então essa seria a maior contribuição do estágio, implementar novas alternativas de ensino para cada turma de acordo com a realidade em sala de aula. Justamente porque há essa individualização nas salas de aula, sempre há variáveis que diferem dia-a-dia, o estágio é importante porque possibilita esse momento de construção também através do convívio dentro da escola. (GALILEU).

No seu cerne o estágio contribui para a produção de saberes ao dar para o estagiário o espaço de praticar a docência confrontando as teorias com a própria prática, caso contrário o conhecimento adquirido sobre ensino e aprendizagem por si só seria mera especulação para um aluno de licenciatura, sem atuação na docência. (MAXWELL).

Vejo a disciplina de estágio supervisionado como sendo uma das mais fundamentais do curso. Penso que o estágio supervisionado como experiência de professores é um elemento que é totalmente essencial para todas as licenciaturas pois a partir dele o graduando pode tirar conclusões acerca da didática, pode se preparar para chegar num primeiro momento como profissional “preparado”. (FEYNMAN).

O estágio supervisionado proporciona experiência profissional, levando o aluno ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional. (CURIE).

As falas transcritas explicitaram que os licenciandos de forma unânime, consideram que o estágio supervisionado é imprescindível na constituição de saberes necessários ao exercício docente. A compreensão de Newton vai ao encontro da ideia de Lima (2004, p. 41) ao enfatizar que “O professor, em seu fazer docente, precisará recorrer ao seu conhecimento científico disciplinar (ligado à área de conhecimento) e o científico pedagógico para desenvolver melhor sua prática e trabalhar com os alunos da área específica de sua formação”. Para o licenciando, é através da imersão no contexto escolar, quando submetido de fato à prática pedagógica que o futuro professor poderá desenvolver esses aspectos que na sua concepção integram o perfil de um docente.

Para Einstein, é no estágio supervisionado que o licenciando dá início à sua constituição como docente. Para o interlocutor, ao imergir no contexto escolar através do estágio supervisionado, o professor em formação se apropria de fazeres próprios do trabalho que fundamentarão a sua trajetória profissional demarcando modos de ser e agir. Fiorentini e Castro (2003) discutem que a passagem de “aluno” a “professor” é um processo amplo e complexo que tem no estágio supervisionado uma ferramenta fundamental que possibilita a

experimentação de desafios e conflitos semelhantes àqueles que o sujeito encontrará na condição de docente.

Curie ao utilizar a expressão “competências” para expressar o valor contributivo do estágio supervisionado, nos permite inferir assim como observamos no discurso de Lattes que este é um momento de elaborações significativas por meio das quais o licenciando constrói um aporte de conhecimentos que só são possíveis de serem constituídos no exercício da prática como bem verbalizou o interlocutor Lattes.

Galileu por sua vez, expôs uma questão importante em seu relato que diz respeito à heterogeneidade que faz parte do contexto das salas de aula. O interlocutor ressaltou que a vivência do estágio supervisionado representa uma experiência imprescindível para que o futuro professor aprenda a lidar com essas particularidades, visto que essas variáveis que singularizam cada turma desafia o professor em formação a construir estratégias de atuação que atendam a essas diversas situações.

Maxwell também aborda a importância do estágio na construção de saberes para o exercício da docência, refletindo que apesar de o futuro professor se beneficiar das contribuições teóricas para guiar a sua futura atuação é necessário confrontá-las com a prática para que sejam refletidas e ressignificadas no contexto em questão. Nesse sentido, Lima (2001) destaca que a formação docente se faz tanto pela fundamentação teórica quanto pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Destarte, o estágio supervisionado apresenta-se como meio que possibilita essa análise crítica dos saberes já instaurados por meio da teoria, ao mesmo tempo em que permite a aquisição de novos saberes a partir da reflexão sobre o contexto de atuação.

O licenciando Feynman, ao contribuir com a discussão, assinala que o estágio supervisionado é uma oportunidade para consolidar ou reformular referenciais didáticos construídos com base em aportes teóricos, momento de preparação para o licenciando sem o qual o enfrentamento do ambiente real de atuação profissional se tornaria bem mais difícil.

Para constatar as contribuições do estágio supervisionado na constituição de saberes docentes, analisamos também o ponto de vista das professoras supervisoras conforme mostram as seguintes falas:

Dependendo da forma como o licenciando está estagiando ele pode estar produzindo. Percebo que muitos deles veem realmente o estágio como uma parte importante do processo de formação fazendo o possível para que aconteça da melhor forma, extraem do seu estágio a problematização para o TCC e realmente fazem pesquisa, mas outros a gente percebe que o estágio é mais como uma disciplina, não é visto como uma parte fundamental na sua formação, infelizmente. (MAYER).

Eu acredito que apesar da contribuição do estágio supervisionado na constituição dos saberes ainda ficam algumas lacunas. Friso a questão da compreensão da importância de cada um, todos os espaços da escola campo, a instituição universitária, o diretor, a supervisão, os coordenadores e principalmente os futuros professores, precisam saber a significância do estágio. O modo como o estágio é encarado exerce influência nos saberes que são constituídos. (NOETHER).

As supervisoras Mayer e Noether referenciaram em suas falas o valor contributivo do estágio supervisionado na construção da profissionalidade docente, uma vez que o estagiário tem a possibilidade de imergir em um profundo espaço de reflexão, a partir do qual poderá desconstruir expectativas iniciais sobre o exercício docente, estabelecer novas perspectivas e assim validar ou reelaborar saberes próprios da profissão. Porém, Mayer destaca que, dependendo da forma como o estágio supervisionado está estruturado em relação a articulação universidade e escola campo, assim como se dá o comprometimento do licenciando com esta experiência formativa, o estágio poderá ou não funcionar um dispositivo em potencial para a aquisição de saberes necessários à docência. Assim, reportando à sua experiência enquanto supervisora de estágio, a interlocutora comentou que alguns dos estagiários que acompanha de fato se envolvem com esse momento da formação, extraindo problematizações do contexto do estágio que dão origem à futuras pesquisas. Outros porém, percebem esse elemento como mais um apêndice curricular sem atribuir-lhe o sentido que dele se espera.

Noether também expressa o seu entendimento a respeito de problemáticas que envolvem o estágio supervisionado e que comprometem a construção de saberes essenciais ao exercício docente. A supervisora mencionou a sua preocupação com a postura das escolas campo de estágio, que muitas vezes não são receptivas com o professor em formação. A interlocutora frisa que em muitas ocasiões, a escola campo de estágio não atua como formadora, limitando-se apenas a receber os estagiários num trâmite burocrático. O professor titular da escola campo que dentre outras competências é responsável por “[...] permanecer com o estagiário durante o desenvolvimento de todas as atividades concernentes ao estágio” (IFPI, 2015, Art. 19, II) possui uma consciência muito limitada sobre o seu papel formador acabando por não desenvolvê-lo em sua plenitude.

Observa também que existem lacunas por parte do estagiário, que toma o estágio, como mais uma tarefa ou disciplina a ser cumprida e não necessariamente como um momento importante da sua formação. Para Noether, esse panorama negativo precisa ser revertido através de parcerias entre a IES e as escolas campos de estágio e da definição concreta dos

papéis de cada um durante o estágio supervisionado para que a geração de saberes seja mais efetiva em torno desse momento da formação docente.

3.3.2 Saberes adquiridos e mobilizados no estágio supervisionado

A percepção de como se dá a formação do professor e a que corpo de conhecimentos tem acesso antes, no percurso e mesmo após a sua formação inicial é importante para que possamos compreender as práticas pedagógicas por ele desempenhadas. Estudos como o de Tardif (2002) tem evidenciado que o trabalho docente está alicerçado tanto na trajetória pessoal como profissional, momentos em que o docente adquire inúmeros saberes que influenciam de forma marcante a sua atuação. Desse modo, para o autor, o saber do professor é um “saber plural”, isso significa dizer que esse conhecimento resulta das diferentes relações que estabelece formando dessa maneira, segundo Gauthier et al (1998, p.28), “[...] uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Assim, a discussão em torno dos saberes docentes tem como centralidade a ideia de que o professor, em sua prática pedagógica, mediante enfrentamentos próprios do contexto da profissão, constrói e legitima vários conhecimentos que estão relacionados às atividades que desempenham na efetivação do seu trabalho. Tardif (2002) explica que a atividade profissional dos professores é um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes específicos ao ofício docente.

Nessa conjuntura, o estágio supervisionado mostra-se como uma instância privilegiada de geração de conhecimentos na formação do futuro professor visto que possibilita processos reflexivos sobre a dinâmica da sala de aula, conduzindo assim à elaboração e reelaboração de saberes necessários à prática docente.

A análise empreendida neste subeixo focaliza os saberes docentes desenvolvidos durante o estágio supervisionado da Licenciatura em Física, elencados nas falas dos licenciandos e supervisoras de estágio colaboradores deste estudo.

Os licenciandos fizeram as seguintes revelações:

Com relação ao que o estágio mais trouxe para mim, eu acredito que foi em termos de conhecimentos pedagógicos, conhecimento de postura do professor, como ele vai se comportar em sala de aula. A parte pedagógica com o estágio você consegue desenvolver mais, acredito que na verdade é o objetivo do estágio, a parte específica você vem para aprender aqui na sala de aula, no seu curso, você está ali estudando o conteúdo em si e sem dúvida melhora também durante o estágio, mas quando você

parte para a sala de aula, para o seu estágio vai tratar mesmo é da maneira de como ensinar esse conteúdo. (NEWTON).

Com certeza eu desenvolvi mais conhecimentos de Física, a parte de conteúdo e não de metodologia, mas não resta dúvida que a experiência do estágio também mudou a forma como me comporto frente aos alunos, me sinto mais preparado. (EINSTEIN). A realidade vivenciada no estágio me proporcionou uma experiência maior sobre como ser professor, domínio da turma e isso é muito significativo para nós que estamos em processo de formação.(LATTES).

O que mais o estágio permitiu desenvolver foi a maturidade metodológica, mas também possibilitou aperfeiçoar conteúdos da Física já que a gente precisa se preparar para explicar. (GALILEU).

Considero com certeza que, o que mais desenvolvi no estágio foi a metodologia, como apresentar o conteúdo. Na minha opinião o estágio não possibilita aperfeiçoamento de conteúdo, cada um já chega lá com isso desenvolvido, o que ajuda é a metodologia, como exteriorizar isso para os alunos. (MAXWELL).

A maior contribuição para o aluno é com relação à metodologia, até porque o estágio parte do pressuposto que o estagiário já tem essa bagagem epistêmica, a gente já parte desse pressuposto, então a maior contribuição com certeza é a metodologia, é o manejo que você tem que desenvolver, aprender com relação aos elementos que constituem a regência. (FEYNMAN).

Eu acho que a gente aprende no estágio é a se organizar para entrar na sala de aula, porque no início dominar a turma, a didática, o conteúdo são coisas muito difíceis para quem nunca fez isso. Mas com a experiência dos estágios me sinto mais segura para me expor em sala. (CURIE).

As declarações apresentadas pelos licenciandos trouxeram indícios de que os saberes desenvolvidos no estágio supervisionado situaram-se principalmente entre duas vertentes, a dos “saberes disciplinares” - nomeados assim por Gauthier et al (1998) e Tardif (2002), também reconhecidos por Pimenta (1999) sob o uso da terminologia “conhecimento” porém com a mesma acepção, se referindo àqueles que correspondem aos campos do conhecimento, estruturados sob a forma de disciplinas, envolvendo aí o domínio do conteúdo - e os “saberes pedagógicos”, como explicita a mesma autora, são aqueles relacionados à didática, viabilizando a ação de ensinar.

Observamos ter sido recorrente entre os licenciandos a ênfase nos saberes pedagógicos. A exceção de Einstein, os demais licenciandos foram enfáticos em seus relatos afirmando que os saberes mais consolidados durante o estágio supervisionado foram indiscutivelmente os saberes pedagógicos. Acreditamos que a ausência de suporte do professor da área específica, tanto por parte do IFPI-Campus Picos que não dispõe do professor orientador como previsto na Resolução 018/2015 (IFPI,2015), bem como a postura omissa do professor da escola campo de estágio, foram fatores determinantes para o quadro encontrado.

Eisntein, embora tenha dado maior valorização à constituição dos saberes disciplinares , isto é, a formação de saberes específicos do seu campo de atuação, a Física, não descartou a contribuição do estágio supervisionado e reconheceu assim como Newton o potencial desta experiência para a constituição da postura docente que estão a buscar.

Para Curie e Lattes a experiência do estágio supervisionado permitiu constituir subsídios importantes para lidar com determinados aspectos que impõe muita dificuldade ao professor iniciante como o domínio de turma e articulação didática para melhor desenvolver os conteúdos em sala de aula.

Já o interlocutor Galileu apesar de sobrevalorizar o aperfeiçoamento metodológico durante as atividades do estágio, reconheceu a relevância deste momento para ampliar também os conhecimentos da sua área de formação.

As falas dos interlocutores Newton, Feynman e Maxwell são ilustrativas da dissociação entre o saber disciplinar e o saber pedagógico, que se apresenta como um problema persistente na organização curricular para a formação profissional de professores. Na compreensão dos licenciandos, enquanto os saberes disciplinares são desenvolvidos na sala de aula das universidades, o estágio supervisionado torna-se campo de construção de estratégias metodológicas para trabalhar esses saberes. No entendimento dos licenciandos Newton, Feynman e Maxwell, o estagiário já adentra a escola campo de estágio munido de todos os conhecimentos da sua área de atuação restando-lhe desenvolver habilidades metodológicas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

As revelações dos licenciandos nos levam ao entendimento de que os saberes são mobilizados e adquiridos de forma distinta e individual, sendo assim um processo subjetivo que não acontece da mesma forma para os diferentes sujeitos envolvidos no processo de formação inicial, mais especificamente no estágio supervisionado. Entretanto frisamos que cada um dos saberes elencados exerce um papel relevante na prática do professor em sala de aula, exaltamos que possuem papéis que são complementares no processo de ensino-aprendizagem e enfatizamos que o estágio supervisionado tem o potencial de mobilizar e incentivar a produção de saberes de diversas naturezas, não somente no campo metodológico como foi amplamente abordado pelos licenciandos.

Assim, as reflexões sobre estes achados nos levaram a inferir que as dadas condições do contexto do estágio supervisionado contribuíram sobremaneira para que os graduandos pudessem desenvolver uma melhor apropriação dos saberes relacionados à área pedagógica. Conforme relataram os próprios licenciandos, o suporte recebido durante o estágio foi proveniente em grande parte das supervisoras de estágio que focaram suas

contribuições essencialmente no eixo pedagógico, colaborando assim para que muitas das construções realizadas no estágio ocorressem no campo pedagógico, principalmente no que tange às metodologias de ensino. Agregado a isso, a ausência do professor orientador previsto nas legislações do IFPI e a postura omissa do professor titular da escola campo como constam os relatos, sujeitos dos quais os licenciandos esperavam colaborações importantes na área específica da sua formação, deixaram lacunas evidentes na formação dos saberes disciplinares durante o estágio supervisionado.

Dessa forma, quando um dos eixos seja ele pedagógico ou disciplinar deixa de ser atuante no estágio supervisionado isso passa a ser prejudicial à formação do licenciando, visto que precisará conciliar conhecimentos de ambos os campos para que possa desempenhar uma atuação satisfatória no seu exercício profissional. Isto posto, Libâneo (2015) discute que sem o conhecimento dos conteúdos específicos da área de atuação nada podemos dizer sobre o ensino dessa matéria, da mesma forma não é possível ensinar desconhecendo as condições mais adequadas de aprendizagem. Fica evidente que a articulação entre formação disciplinar e pedagógica é extremamente necessária não sendo suficiente para a atuação docente eficaz uma formação embasada apenas sob um desses campos do conhecimento.

Contudo o autor aborda que essa dissociação entre os saberes disciplinares e pedagógicos, ainda é um problema persistente na organização curricular para a formação docente. Analisa que os professores possuem dificuldades em incorporar e articular em seu exercício profissional esses dois requisitos básicos da profissão, que são “[...] o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos [...]” (LIBÂNEO, 2015, p.2) e aponta algumas pistas que sugerem a razão dessa fragmentação como a supervalorização do conhecimento pedagógico na formação dos pedagogos que torna sua atuação durante o processo formativo de professores amplamente genérica ocorrendo o inverso nas demais licenciaturas, inclusive a Física, onde se percebe a prevalência exacerbada do conhecimento disciplinar, sem uma vinculação expressiva aos aspectos pedagógicos situando a atuação desses profissionais em eixos distintos e frequentemente desarticulados.

Assim, embora divergentes em alguns pontos quanto às construções que fizeram durante o estágio supervisionado, todos os licenciandos confirmaram que o estágio supervisionado lhes possibilitou agregar valores e saberes importantes ao exercício docente, sendo bastante particular os saberes que cada licenciando adquire e mobiliza durante o estágio supervisionado.

Na fala da supervisora Mayer encontramos revelações que vão ao encontro das considerações realizadas pela maioria dos licenciandos como mostra o seu relato:

Durante o estágio prevalece a formação dos saberes pedagógicos, pois os licenciandos vão colocar em prática conhecimentos como elaboração do plano de ensino, que requer colocar em prática vários saberes como a questão dos objetivos que quer alcançar, os recursos, o domínio do conteúdo, a questão avaliativa e vai também buscando reflexões sobre o seu plano, revendo o plano de aula a partir da experiência que ele teve na sala de aula. (MAYER).

Com um comentário impregnado de objetividade, a interlocutora apontou que os saberes pedagógicos são os mais mobilizados e de onde decorrem também as maiores construções durante o estágio supervisionado. Para Mayer, esta é uma experiência fértil que possibilita ao licenciando acionar um repertório de saberes internalizados, podendo também reelaborá-lo e ampliá-lo a partir das reflexões oriundas da prática.

Já nas considerações da interlocutora Noether, encontramos uma abordagem mais distante do aspecto cognitivo como enfatizado pelos demais interlocutores. Nesse sentido, a supervisora nos revelou o seguinte:

Eu acho que a principal coisa que eles desenrolam é a questão do saber lidar com o sujeito, o saber lidar com as pessoas, se você não sabe lidar com as pessoas, não tem como o estágio funcionar. É muito importante uma relação harmoniosa. Uma boa relação é primordial. (NOETHER).

Noether não apresentou considerações nos campos metodológicos e disciplinar como visto até o momento nas falas dos outros participantes. A colaboradora dirigiu seu foco para as relações humanas que se desenvolvem no ambiente escolar. Para ela, a primeira prova que é posta ao licenciando durante a realização do estágio supervisionado é a capacidade de convivência com o outro, com as individualidades que constituem a dinâmica cotidiana da sala de aula.

De acordo com Noether, as outras dimensões do estágio supervisionado só poderão funcionar satisfatoriamente se antes a constituição deste saber, isto é, do “saber lidar com o outro” estiver prontamente atendida. Sobre isso, Borges (2004, p. 211) relata que “[...] ensinar envolve uma disponibilidade para lidar com o outro, para tentar compreender o outro, para voltar-se para o outro”. Isso pressupõe o entendimento de que a preparação docente deve expandir o seu foco para além das questões conceituais e metodológicas, abrindo leque também a reflexões sobre a teia de relações que envolve o ambiente escolar.

Assim, o processo reflexivo dos licenciandos e supervisoras nos permitiram perceber que o estágio supervisionado agrega contribuições diversificadas à formação dos futuros professores, como o aprofundamento dos conteúdos específicos da área de atuação, o aprimoramento didático bem como a compreensão de como se desenvolvem as relações num

ambiente educacional. Embora o saber docente seja constituído socialmente, há uma mobilização subjetiva em que os eixos da formação docente vão sendo contextualizados de forma distinta por cada sujeito, auxiliando-o a atender aos desafios enfrentados no cotidiano de suas futuras práticas.

A seguir apresentamos as considerações finais desta pesquisa, onde expressamos as nossas percepções sobre as contribuições do estágio supervisionado para a aquisição e mobilização de saberes na formação inicial de professores de Física, enfatizando os saberes construídos por intermédio desta atividade formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo propusemo-nos a analisar as contribuições do estágio supervisionado para a aquisição e mobilização de saberes na formação inicial de professores de Física. O nosso propósito, ao responder esse questionamento inicial da pesquisa, foi provocar reflexões que fortaleçam a percepção do estágio como elemento propício à constituição de saberes necessários à prática docente, subsidiando a constituição de alternativas que possam impregnar melhorias à maneira como o estágio é realizado nas instituições formadoras de professores.

As constatações teóricas e empíricas permitiram afirmar que o estágio supervisionado é momento de iniciação à prática docente visto que assume um papel substancial de inserção do licenciando no seu futuro campo de atuação possibilitando-lhe apropriar-se das especificidades da profissão. Dentro do Projeto Pedagógico do Curso representa um elemento estratégico que colabora expressivamente para o desenvolvimento de todos os aspectos que devem compor o perfil do egresso da Licenciatura em Física do IFPI – *Campus Picos*.

Sobre esse aspecto, os licenciandos apontaram que o estágio supervisionado possui grande relevância no contexto da formação inicial em Física por constituir-se num alicerce que fundamenta suas futuras ações profissionais, uma vez que possibilita ao futuro professor ambientar-se com o universo no qual atuará, familiarizando-se com os desafios da profissão e construindo subsídios para o enfrentamento da rotina profissional que o aguarda. Por outro lado, revelaram também que o estágio é uma oportunidade de reflexão sobre a profissão que possibilita ao professor em formação certificar-se da sua escolha profissional.

Averiguamos também a partir da ótica das supervisoras, que o estágio é uma ferramenta que possibilita articular o aporte teórico construído nas vivências dos demais componentes curriculares com o contexto real de atuação profissional além de oportunizar reflexões sobre a relevância da constituição de vínculos afetivos no processo de ensino-aprendizagem. Houve também a constatação de que o estágio supervisionado acontece tardiamente⁶ na visão de alguns interlocutores dados os benefícios que fornece à formação inicial de professores. Nosso estudo nos possibilitou também compreender que este rito de passagem de “aluno” à condição de “professor” nem sempre acontece de forma tranquila

⁶ Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de Licenciatura do IFPI é entendido como atividade fundamental na formação profissional dos discentes, tendo início a partir da segunda metade do curso (IFPI, 2015).

sendo muitas vezes envolto de muitas inquietações que trazemos à tona com base nas revelações dos interlocutores.

O aspecto mais recorrente diz respeito à atuação do professor titular da escola campo de estágio que se mostrou bastante limitada. Percebemos pelos relatos que o professor da escola campo não assume o papel formador que lhe compete dentro do estágio supervisionado e dessa forma o único suporte recebido pela maior parte dos licenciados parte da própria instituição formadora⁷ materializado na figura das supervisoras de estágio, não sendo suficiente para atender todas as necessidades dos estagiários, visto que a formação em Pedagogia que ambas possuem, limita o auxílio que podem conferir no que se refere aos conteúdos específicos da área de atuação, nesse contexto a Física. Estar orientado e acompanhado também pelo professor da escola campo de estágio é importante para que o professor em formação encontre um amparo para esclarecer dúvidas referentes à sua prática ou atividades a serem desenvolvidas principalmente àquelas relacionadas às questões específicas da sua área de atuação sendo este o aspecto mais questionado pelos interlocutores.

Entendemos que faltam parcerias efetivas entre universidade e escola campo de estágio, pois, embora previsto em documentos institucionais a escola campo não percebe-se como instituição coformadora no momento do estágio supervisionado. O professor da escola campo mantém uma postura muito omissa, comprometendo aprendizagens importantes que poderiam ser construídas tanto em torno do planejamento de ensino como nas questões relacionadas ao gerenciamento da sala de aula.

Ademais, registramos também que embora passem por uma intensa preparação na universidade durante a vivência dos outros componentes, o momento do estágio ainda é uma experiência difícil que faz aflorar inseguranças nos estagiários, que temem não corresponder às perspectivas da profissão. É pertinente assinalar também que para muitos licenciandos, o enfrentamento do contexto escolar se constitui um momento de “choque” visto que se deparam com uma realidade distante daquela projetada através das reflexões teóricas proporcionadas na sala de aula da universidade o que reforça a importância de que, quanto mais cedo os licenciandos imergirem no contexto do estágio, mais depressa poderão alimentar a sua compreensão sobre o que é ser professor.

Identificamos também entre alguns licenciandos uma insatisfação quanto à atual estruturação do estágio supervisionado. Para esses interlocutores seria pertinente a ampliação do período destinado à regência de classe, visto que compreendem ser este o momento mais

⁷ IFPI – *Campus Picos*

significativo do estágio supervisionado, que agrega maiores contribuições ao professor em formação.

Nessa oportunidade, caracterizamos também o estágio supervisionado desenvolvido na Licenciatura em Física do IFPI – *Campus* Picos para cujo embasamento recorremos às prescrições legais da instituição e às revelações dos colaboradores desta pesquisa. Assim, a percepção que tivemos é a de que as atividades de estágio caracterizam-se pelas situações efetivas do processo de ensino-aprendizagem que, ao possibilitar a vivência de situações semelhantes às quais o futuro professor encontrará após a sua formação, funciona como momento preparatório para o enfrentamento dos desafios da profissão. Detectamos também evidências de como pode funcionar como um valioso contexto investigativo a partir do qual podem derivar reflexões que poderão consolidar ou reconstruir fundamentações teóricas já constituídas.

Predomina assim entre os interlocutores, a exceção de uma licencianda que percebe o estágio como *locus* de aplicação de teorias aprendidas, a concepção de estágio como elemento teórico-prático, compreensão que vai ao encontro do que preconiza os documentos legais que orientam esta atividade. Nesse sentido, para a maioria dos licenciandos assim como para as supervisoras, há o entendimento de que a ação docente, incluindo-se aí a prática desempenhada pelos estagiários, não possui sustentação apenas no campo das teorizações, urgindo também a necessidade de se teorizar a partir das situações encontradas na prática para elaborar soluções que respondam aos desafios para os quais o aporte teórico internalizado na universidade não apresente proposições efetivas.

Diante dos dados produzidos, confirmamos também o pressuposto inicial de que o estágio supervisionado contribui exponencialmente para a aquisição e mobilização de saberes docentes durante a formação inicial de professores. Inferimos pelos relatos que tanto a aquisição quanto a mobilização acontece em vários momentos que vão desde as atividades de planejamento das aulas à sua concretização na sala de aula. Na atuação em sala de aula, o professor em formação necessita mobilizar saberes que já domina que o ajudarão na opção pelos recursos didáticos a serem utilizados, na escolha das estratégias de ensino e procedimentos avaliativos mais adequados para o contexto vivenciado além de outros aspectos que também compõem a postura docente. Vale ressaltar que essa pluralidade de saberes não é mobilizada apenas a partir das vivências da sua formação inicial no contexto universitário, mas provém também do próprio cotidiano do professor em formação, inclusive da sua trajetória escolar de onde internaliza formas de atuar e ser professor. Por outro lado, os desafios e imprevistos impostos pela dinâmica da sala de aula requerem do futuro professor a

elaboração de novas ações que possam responder a questões para as quais não foi teoricamente preparado ao longo da sua formação na universidade.

Assim, as revelações dos interlocutores elucidaram que os saberes adquiridos e mobilizados pelos estagiários no contexto investigado contemplou principalmente as dimensões pedagógica e disciplinar. Contudo, observamos que os dois eixos não evoluíram nos mesmos patamares, havendo uma expressiva sobreposição dos saberes relacionado ao campo pedagógico. A exceção de um dos licenciandos que revelou ter construído no estágio supervisionado predominante os saberes disciplinares, os demais interlocutores afirmaram que os saberes pedagógicos foram sem dúvida os mais desenvolvidos e acionados durante essa experiência formativa.

Procurando elementos que favoreceram este cenário de predominância marcante dos saberes pedagógicos em detrimento dos saberes disciplinares, entendemos que a restrita assistência por parte do professor da área específica pode ter contribuído para o quadro apresentado. Entendemos que tanto o apoio do docente do núcleo pedagógico quanto do núcleo específico são necessários para uma formação profissional equilibrada.

Desta forma, a nossa expectativa é de que este estudo venha contribuir para a melhoria das práticas de estágio supervisionado, que as reflexões advindas possam estar fortalecendo o processo de formação de professores, incentivando a busca de alternativas para superar as dificuldades presentes durante a aquisição e mobilização de saberes próprios da prática docente durante o estágio supervisionado e impulsionando novos estudos nesta área, uma vez que aqui não se esgotam as discussões sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, L.M.G. de. **O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2017.
- ANDRADE, A. M. de. O estágio supervisionado e a práxis docente. In: SILVA, M. L. S. F.da. (Org.). **Estágio curricular**: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal: EdUFRN, 2005. P. 21-26
Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.
- ARAÚJO, R. D.de. **O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI**: articulação teoria-prática na formação docentes. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2009.
- ARAÚJO, R. D. de. Supervisão da formação de professores: ressignificando a prática docente no estágio. In. MENDES SOBRINHO, J. A. de C; SOUSA, V.G. de; SILVA, R. C. da. **As lentes da pesquisa**: possibilidades de análise sobre formação de professores e práticas educativas. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 41-55.
- ARRUDA, T.O. de. **Estágio curricular supervisionado** : o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física.(Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARROS, J. D. de S. SILVA, M. de F. P. da. VÁSQUEZ, S.F. **A prática docente mediada pelo estágio supervisionado**. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011
Disponível em: <http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/1661/1697>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- BARTIKOSKI, F. Dom, missão, vocação... É tão difícil entender a docência como profissão? **Linguarudo**, São Leopoldo,RS, 17 out. 2017.
Disponível em: <https://medium.com/linguarudo/dom-missão-vocação-é-tão-difícil-entender-a-docência-como-profissão-979d1915ba7f>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº 1.304/2001**. Institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 9, de 11 de Março de 2002**. Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES09-2002.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017

BRASIL. **Lei n.º 11.788, de 25 de agosto de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009**. Discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12014.htm. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.53-67.

BRITO, A. E. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 56/2, 1-7, set. 2011.

BRITO; A.E. Oliveira, M. B. F. de (2002) Revendo a Formação Docente: o Saber, o Saber-Ser e o Saber-Fazer no Exercício Profissional – **Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**. Teresina: UFPI, 2002. Disponível em: <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2031>. Acesso em: 16 nov. 2014.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BUENO, F. da S. **Grande dicionário etimológico** – prosódico da língua portuguesa. v. 3. São Paulo: Saraiva, 1965.

CALEFFE, L. G; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CARMO, E. M.; SELLES, S. L. Perspectivas teórico-metodológicas de formação continuada de professores de Ciências e Biologia em periódicos nacionais (1999-2009). **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 555-577, set./dez. 2011.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. London: The Falmer Press, 1986.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHARLOT, B. Educação e contemporaneidade. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, D. **Formação inicial do professor de Física**. Educação em Foco: Revista de Educação, v.5, n.1, p.73-84, 2000

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DINIZ, P. J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

FIORENTINI, D; SOUZA, A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: FIORENTINI, D. et al. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 307-335.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

FREITAS, M.T.M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v.25, p.63-67, 2007.

FRIZZO, G. A produtividade da Educação Física improdutiva. **Movimento** (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 209-232, setembro/dezembro de 2008.

GATTI, B A.; BARRETO, E.S.S. (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, B A. 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.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), set. 2011. 300p. Disponível em: . Acesso em: 05 Jul. 2016

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

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

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber livro, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOBARA, S. T.; GARCIA, J. R. B. As licenciaturas em física das universidades brasileiras: um diagnóstico da formação inicial de professores de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 519-525, 2007.

GOMES, M. de O.. Formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de educadores. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2009.

GONÇALVES, N. M. N. **A prática docente dos alunos-mestres de biologia**: saberes mobilizados no estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2015.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. (Tese). UFSCar, São Carlos:1996.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **História e Fotos**. Disponível em : <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/picos/historico>
Acesso em: 02 fev. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 018/2015-Conselho Superior**. Aprova o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos Presenciais de Licenciatura do IFPI.

Disponível em:

<https://www5.ifpi.edu.br/consup/attachments/article/16/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20018%20Regulamento%20de%20Est%C3%A1gio%20Curricular%20Supervisionado.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Manual de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas do IFPI**. Teresina, IFPI, 2016a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Física**. Picos, IFPI, 2016b.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre, Ahead of print, 2015.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber, 2012.

LIMA, M. S. L. **A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, E. M. **O Estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2012.

MEDEIROS, C. M.de. **Estágio supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de matemática na formação inicial**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Pará, Belém: 2010.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C.. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Ano 11, n. 15, Teresina: EDUFPI, p. 75 – 92, jul./dez. 2006.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; VELOSO, C. Formação continuada do professor de Ciências Naturais: contribuições e estratégias de ensinar-aprender. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Percursos de pesquisas sobre ensino e formação de professores de ciências naturais**. Teresina: EDUFPI, 2017. p.61-83.

MENDES SOBRINHO; GONÇALVES, N. M. N. Mobilizando saberes no estágio supervisionado: a prática docente de alunos-mestres de Biologia. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Percursos de Pesquisas sobre ensino e formação de professores de ciências naturais**. Teresina: EDUFPI, 2017. p.85-114.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: MIRANDA, M. I.; SILVA, L. C. (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008. p.15-36.

MOREIRA, M. A. Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 22, n. 1, p. 9499, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote., 1995. p. 15–34.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inc.Soc.** v. 5, n. 1, Brasília, DF, p.68-77, jul./dez. 2011

PACHECO, C. R. F.; MASETTO, M. T. O estágio e o ensino de engenharia. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Ensino de engenharia: técnicas para otimização das aulas**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 143-165

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**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RICARDO, E. C. Problematização e contextualização no ensino de Física. In: CARVALHO, A. M. P. de. (Coord.). **Ensino de Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p.29-51.

SANTOS, H. T. dos; GARMS, G. M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores**. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf. Acesso em: 04 jan. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCALABRIN, I. C; MOLINARI, A. M. C.. A importância da prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas. **Revista Unar**, Araras, v.7, n.1, p. 1-12, 2013.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983

SILVA, F. K. M. da; LASTORIA, A. C. O estágio supervisionado em Ciências, Geografia e História nos anos iniciais: entre o ideal e o real. In: PACÍFICO, S. M. R.; ARAÚJO, E. S. **O estágio e a produção do conhecimento docente**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

SILVA, L. H. de A.; SCHNETZLER, R. P. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de Biologia. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 57-72, 2006.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, v. 4, n. 04, 37-50, jul/dez 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

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

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
 TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
 64.049-550 TERESINA – PIAUÍ
 E-mail: ppged@ufpi.edu.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “O Estágio Supervisionado como espaço para aquisição e mobilização de saberes docentes: contribuições para a formação inicial do professor de Física”

Pesquisadora responsável: Tatiane Rodrigues de Moura Mauriz

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisador participante: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Prezado (a)

Estamos convidando você para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que é apresentado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, cujo tema é intitulado: “O Estágio Supervisionado como espaço para aquisição e mobilização de saberes docentes: contribuições para a formação inicial do professor de Física”, pela Mestranda Tatiane Rodrigues de Moura Mauriz, de matrícula nº 20171010816, sob a orientação do Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, com o objetivo de analisar as contribuições do estágio supervisionado como espaço de mobilização e aquisição de saberes na formação inicial de professores de Física. A metodologia aplicada no estudo seguirá a perspectiva da pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com utilização de questionário misto contendo perguntas acerca do perfil identitário dos docentes e licenciandos e entrevista narrativa, registrada por gravação em áudio, sigilosamente transcrita e analisada para compor o corpus do estudo. Para análise dos dados será utilizada a técnica de análise de conteúdo e a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta nossa pesquisa, dialogando com os teóricos que tratam da referida temática. Nos comprometemos a respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos da equipe e da Instituição, garantindo aos participantes a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento. Contudo, sua participação é muito importante pois acreditamos que trará contribuições valiosas relatando-nos sobre as suas experiências sobre o estágio supervisionado. Destacamos como risco pela sua participação na pesquisa a possibilidade de algum possível constrangimento na realização das entrevistas. Nesse sentido, tendo em vista evitar e/ou reduzir a possibilidade de qualquer desconforto garantimos cuidado na realização dos questionamentos e somente a pesquisadora responsável pela pesquisa terá acesso aos áudios registrados. Assim, manteremos sigilo sobre

sua identidade, aparecendo no corpo da pesquisa apenas seu nome fictício e as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para os fins deste estudo, ou seja, construção da dissertação de mestrado. Destacamos também que ao final do estudo, quando os resultados forem publicados os benefícios desta pesquisa se explicitarão no campo da reflexividade ao contribuir para a geração de conhecimento científico sobre as práticas formativas do estágio supervisionado.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG nº _____ li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado(a) a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do interlocutor da pesquisa: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Picos, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da pesquisadora responsável

.....
INFORMAÇÕES: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI - Telefone: 86 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.br Web.: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO LICENCIANDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
 TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
 64.049-550 TERESINA – PIAUÍ
 E-mail: ppged@ufpi.edu.br



QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO LICENCIANDO

1 Faixa etária

- 20 a 25 anos 46 a 50 anos
 26 a 35 anos acima de 50 anos
 36 a 45 anos

2 Nome da escola de realização do estágio supervisionado.

3 Nome do professor que realiza a orientação do estágio supervisionado.

4 Série em que está realizando o estágio supervisionado - regência de classe no Ensino Médio:

- 1ª série 2ª série 3ª série

Obs: Caso realize o estágio em mais de uma série, indicar mais de uma opção.

5 Modalidade de ensino em que realiza o estágio supervisionado.

6 Em que sistema de ensino exerce as atividades de estágio supervisionado?

- Público Privado

7 Carga horária semanal de realização do estágio supervisionado:

_____h

8 Possui experiência(s) docente(s) além da proporcionada pelo estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Física?

- Não
 Sim. Qual? _____



APÊNDICE D – ENTREVISTA COM O LICENCIANDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd) CAMPUS
UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 TERESINA – PIAUÍ
E-mail: ppged@ufpi.edu.br



QUESTÃO GERADORA DA NARRAÇÃO PARA OS LICENCIANDOS

Revisite suas lembranças e busque caracterizar o estágio supervisionado por você vivenciado, expressando a sua compreensão sobre o papel e a importância do estágio na formação inicial de professores de Física bem como os saberes por você adquiridos e mobilizados através desta experiência formativa.



APÊNDICE E – ENTREVISTA COM O SUPERVISOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 TERESINA – PIAUÍ
E-mail: ppged@ufpi.edu.br



QUESTÃO GERADORA DA NARRAÇÃO PARA OS SUPERVISORES

Revisite suas lembranças e busque caracterizar o estágio por você supervisionado, expressando também a sua compreensão sobre o papel e a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores de Física, a sua percepção sobre as concepções dos estagiários acerca do estágio supervisionado e os saberes que estes adquirem e mobilizam por meio desta atividade formativa.

APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO LICENCIANDO PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 TERESINA – PIAUÍ
E-mail: ppged@ufpi.edu.br



Prezado (a) Licenciando(a) em Física,

Estou desenvolvendo uma pesquisa, intitulada “O Estágio Supervisionado como espaço para aquisição e mobilização de saberes docentes: contribuições para a formação inicial do professor de Física”, em nível de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação do Professor Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

A pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do estágio supervisionado como espaço de mobilização e aquisição de saberes na formação inicial de professores de Física e os resultados obtidos neste estudo serão utilizados na construção da minha dissertação de Mestrado.

Na certeza de contar com sua atenção, antecipadamente agradecemos, garantindo sigilo das informações.

Cordiais saudações,

Tatiane Rodrigues de Moura Mauriz
Mestranda em Educação/UFPI

APÊNDICE G – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO SUPERVISOR PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGÁ
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 TERESINA – PIAUÍ
E-mail: ppged@ufpi.edu.br



Prezado (a) Professor (a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa, intitulada “O Estágio Supervisionado como espaço para aquisição e mobilização de saberes docentes: contribuições para a formação inicial do professor de Física”, em nível de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação do Professor Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

A pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do estágio supervisionado como espaço de mobilização e aquisição de saberes na formação inicial de professores de Física e os resultados obtidos neste estudo serão utilizados na construção da minha dissertação de Mestrado.

Na certeza de contar com sua atenção, antecipadamente agradecemos, garantindo sigilo das informações.

Cordiais saudações,

Tatiane Rodrigues de Moura Mauriz
Mestranda em Educação/UFPI

APÊNDICE H – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO LICENCIANDO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 TERESINA – PIAUÍ
E-mail: ppged@ufpi.edu.br



Prezado (a) Licenciando (a) em Física,

Estou realizando uma pesquisa que tem como título “O Estágio Supervisionado como espaço para aquisição e mobilização de saberes docentes: contribuições para a formação inicial do professor de Física” com o objetivo de analisar as contribuições do estágio supervisionado como espaço de mobilização e aquisição de saberes na formação inicial de professores de Física, sob a orientação do Professor Doutor José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

Os resultados provenientes desta pesquisa serão utilizados na construção da minha dissertação de Mestrado em Educação, que está sendo realizada na Universidade Federal do Piauí.

Assim, conforme o contato inicial que já mantivemos ao responder o questionário de identificação solicito a V. S^a que contribua, de forma livre e consentida, com uma entrevista narrativa sobre a temática em análise.

Antecipadamente agradeço a sua participação nesse estudo e ressalvo que será preservado o anonimato.

Tatiane Rodrigues de Moura Mauriz
Mestranda em Educação/UFPI

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO SUPERVISOR PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 TERESINA – PIAUÍ
E-mail: ppged@ufpi.edu.br



Prezado (a) Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa que tem como título “O Estágio Supervisionado como espaço para aquisição e mobilização de saberes docentes: contribuições para a formação inicial do professor de Física” com o objetivo de analisar as contribuições do estágio supervisionado como espaço de mobilização e aquisição de saberes na formação inicial de professores de Física, sob a orientação do Professor Doutor José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

Os resultados provenientes desta pesquisa serão utilizados na construção da minha dissertação de Mestrado em Educação, que está sendo realizada na Universidade Federal do Piauí.

Assim, conforme o contato inicial que já mantivemos ao responder o questionário de identificação solicito a V. S^a que contribua, de forma livre e consentida, com uma entrevista narrativa sobre a temática em análise.

Antecipadamente agradeço a sua participação nesse estudo e ressalvo que será preservado o anonimato.

Tatiane Rodrigues de Moura Mauriz
Mestranda em Educação/UFPI

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA ACADÊMICA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Campus Picos – Diretoria Geral

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA ACADÊMICA

O Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Picos, no uso de suas atribuições legais, autoriza a professora **Tatiane Rodrigues de Moura Mauriz**, Siape 1886759, para realizar pesquisa acadêmica junto aos Professores Supervisores de Estágio Supervisionado e aos Acadêmicos do curso de Licenciatura em Física (8º período) do IFPI-Campus Picos.

A Pesquisa é parte integrante do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, tem como título preliminar: **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PARA AQUISIÇÃO E MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE FÍSICA**. O objetivo da pesquisa será analisar as contribuições do estágio supervisionado como espaço de mobilização e aquisição de saberes na formação inicial de professores de Física.

Picos, 29 de agosto de 2018.

José Ferreira Júnior
José Ferreira Júnior

Diretor-Geral, em exercício

José Ferreira Júnior
Diretor de Ensino
Matrícula Siape Nº 1631556
IFPI - Campus Picos

ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP/UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PARA AQUISIÇÃO E MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE FÍSICA

Pesquisador: TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 97224818.7.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.927.515

Apresentação do Projeto:

O estudo terá uma abordagem qualitativa do tipo descritiva e fará uso do método autobiográfico, a partir das narrativas dos interlocutores da pesquisa que serão 07 acadêmicos matriculados no 8º período do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Picos, que estejam cursando a disciplina Estágio Supervisionado IV e 02 Professores Supervisores de Estágio Supervisionado pertencentes ao quadro da instituição supracitada. Como instrumentos de produção de dados serão utilizados o questionário misto e a entrevista semiestruturada. Os questionários serão utilizados tendo em vista traçar o perfil dos professores supervisores de estágio e alunos mestres colaboradores desta pesquisa. Os interlocutores responderão a perguntas objetivas devendo marcar uma única alternativa e perguntas abertas em que se expressarão livremente. A aplicação do questionário será feita a cada colaborador com a presença da pesquisadora, que marcará previamente dia, hora e local para sua aplicação conforme a disponibilidade de cada participante. Inicialmente será entregue a cada sujeito colaborador da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser lido e assinado, estando a pesquisadora disponível para esclarecer quaisquer dúvidas que emergirem quanto ao preenchimento dos questionários. As entrevistas serão realizadas com o intuito de compreender como se realizam as atividades de estágio supervisionado no contexto investigado, analisando essas vivências a partir da ótica dos alunos-estagiários e dos professores supervisores

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.927.515

de estágio conforme sua relação com o objeto da pesquisa e acontecerão individualmente, em momentos e horários previamente definidos de acordo com a disponibilidade de cada colaborador, sendo gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra, preservando em texto a fala original de cada entrevistado. Após a transcrição, os textos serão apresentados aos respectivos sujeitos para que em apreciação possam confirmar ou reorganizar o conteúdo da fala. Como procedimento para discussão e análise dos dados será utilizado a Análise de Conteúdo fundamentada na perspectiva de Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições do estágio supervisionado como espaço de mobilização e aquisição de saberes na formação inicial de professores de Física.

Objetivo Secundário:

Caracterizar a prática do estágio supervisionado realizada no curso de Licenciatura em Física; Compreender as concepções de estágio supervisionado expressas pelos alunos-mestres de Física; Identificar os saberes adquiridos e mobilizados pelos licenciados em Física a partir das vivências do estágio supervisionado e Conhecer as contribuições do estágio supervisionado para a formação inicial do professor de Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Destaca-se como risco pela sua participação na pesquisa a possibilidade de algum possível constrangimento na realização das entrevistas. Nesse sentido, tendo em vista evitar e/ou reduzir a possibilidade de qualquer desconforto garantimos cuidado na realização dos questionamentos e somente a pesquisadora responsável pela pesquisa terá acesso aos áudios registrados.

Benefícios:

Destaca-se também que ao final do estudo, quando os resultados forem publicados os benefícios desta pesquisa se explicitarão no campo da reflexividade ao contribuir para a geração de conhecimento científico sobre as práticas formativas do estágio supervisionado

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.927.515

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória foram anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer favorável.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1203952.pdf	13/09/2018 00:08:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	13/09/2018 00:07:08	TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ	Aceito
Outros	Instrumentos.pdf	12/09/2018 15:26:58	TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ	Aceito
Outros	Carta.pdf	12/09/2018 15:26:22	TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/09/2018 15:25:49	TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/09/2018 15:25:03	TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ	Aceito
Outros	curriculum.pdf	30/08/2018 14:38:56	TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	30/08/2018 09:25:09	TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ	Aceito
Outros	institucional.pdf	30/08/2018 09:23:37	TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadora.pdf	30/08/2018 09:22:07	TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.927.515

Folha de Rosto	Folha.pdf	30/08/2018 09:16:01	TATIANE RODRIGUES DE MOURA MAURIZ	Aceito
----------------	-----------	------------------------	---	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 29 de Setembro de 2018

Maria do Socorro Ferreira dos Santos

Assinado por:

**Maria do Socorro Ferreira dos Santos
(Coordenador(a))**

*Profa. Dra. Maria do Socorro Ferreira dos Santos
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Humana
Campus Ministro Petrônio Portella/UFPI
Ato da Reitoria nº 1002/18*

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO C – DIÁRIO DE BORDO / ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

DIÁRIO DE BORDO

ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO <nome da IES>

<cidade – PI>, <dia> de <mês> de <ano>

ACADÊMICO(A): <nome>

DIÁRIO DE BORDO
ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO<nome da IES>

Diário de Bordo apresentado ao Curso de Licenciatura em <área> do IFPI - Campus <campus>, como um dos pré-requisitos avaliativos do Estágio Supervisionado I.

<cidade – PI>, <dia> de <mês> de <ano>

<TÍTULO DO DIÁRIO>

<nome do autor>

Observação: inserir minicurrículos em notas de rodapé separadas⁸

<Inserir aqui o nome completo da(s) instituição(ões) a que está(ão) vinculado(s)>

Data:

Local de vivência:

Horário:

Palavras-chave que marcaram meu dia:

Corpo do diário

Inserir aqui o texto do corpo do diário.

O Diário de bordo:

Meu mapa-relato de hoje;

O(s) objetivo(s) do dia;

Processos de vivência e criação;

Expressando sobre aspectos tanto afetivos quanto cognitivos das impressões do autor;

Mapeando os movimentos/transformações, seus avanços e recuos, potencialidades e fragilidades;

O que vi?

O que não vi?

O que gostaria de ter visto?

¹ Incluir aqui minicurrículo do(s) autor(es) em até 5 linhas, seguido do respectivo endereço eletrônico.

ANEXO D – RELATO DE EXPERIÊNCIA / ESTÁGIO SUPERVISIONADO II



RELATO DA EXPERIÊNCIA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO <nome>

Acadêmico(a): <nome>¹

Acadêmico(a): <nome>²

Acadêmico(a): <nome>²

Resumo:

Palavras-chave:

1. Introdução

2. As Atividades Desenvolvidas

3. Algumas Aprendizagens

4. Considerações Finais

5. Referências

ANEXO E – RELATÓRIO REFLEXIVO / ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

ACADÊMICO(A): <nome>

RELATÓRIO REFLEXIVO
ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO <nome da IES>

<cidade-PI>, <dia> de <mês> de <ano>.

ACADÊMICO(A): <nome>

RELATÓRIO REFLEXIVO
ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO <nome da IES>

Relatório Reflexivo apresentado ao Curso de Licenciatura em <área>do IFPI - Campus <nome>, como um dos pré-requisitos avaliativo do Estágio Supervisionado III.

<cidade-PI>, <dia> de <mês> de <ano>.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO
2. ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO, COPARTCIPAÇÃO E REGÊNCIA NO ENSINO MÉDIO
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS
4. REFERÊNCIAS
5. APÊNDICES
6. ANEXOS

ANEXO F – MEMORIAL DE FORMAÇÃO / ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

ACADÊMICO(A): <nome>

MEMORIAL DE FORMAÇÃO
ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO<nome>

<cidade – PI>, <dia> de <mês> de <ano>

ACADÊMICO(A): <nome>

MEMORIAL DE FORMAÇÃO
ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO<nome>

Memorial de Formação apresentado ao Curso de Licenciatura em <área> do IFPI - Campus <nome>, como um dos pré-requisitos avaliativos do Estágio Supervisionado IV.

<cidade – PI>, <dia> de <mês> de <ano>

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO
2. ITINERÁRIO FORMATIVO
3. EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ESCOLA CAMPO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO - ENSINO MÉDIO
4. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO
5. REFERÊNCIAS.....
6. APÊNDICES

ANEXO G - DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DA LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFPI POR EIXO, DIMENSÕES E NÚCLEOS DE FORMAÇÃO.

Eixo/Atividade	Dimensão	Componente Curricular (carga horária)	Núcleo	Carga Horária Total do Eixo/Atividade
1. Formação Geral e Interdisciplinar	Conhecimentos Básicos e Interdisciplinares	Leitura e Produção Textual (45h) Metodologia Científica (30 h) Pré-cálculo (60h) Física Básica (60h) Inglês Instrumental (45h) Geometria Analítica (45 h) Cálculo de Funções e uma variável (60h) Álgebra linear (45h) Cálculo de funções de mais de uma variável (60h) Cálculo Vetorial (60h) Equações Diferenciais Aplicadas (60 h) Libras (60 h) Tópicos de Química (45 h)	I	675 h
		Formação dos conceitos, princípios e aplicações da Física na Educação Básica	Mecânica I (60 h) Mecânica II (60 h) Laboratório de Mecânica (30 h) Fluidos e ondas (60 h) Laboratório de Fluidos e Ondas (30 h) Eletricidade (60 h) Termodinâmica (60 h) Laboratório de Termodinâmica (30 h) Eletromagnetismo (60 h) Laboratório de Eletromagnetismo (30 h) Eletiva I (30 h) Óptica (60 h) Física Moderna (60 h) Laboratório de Óptica e Física Moderna (30 h) História da Física (60 h) Introdução a Mecânica quântica (60 h) Eletiva 2 (60 h)	I, II
3. Conhecimentos Pedagógicos	Formação Pedagógica e da Prática Docente	Filosofia da Educação (60 h) Sociologia da Educação (60 h) Política e Organização da Educação Nacional (60 h) Profissionalização Docente (30 h) Gestão e Organização Escolar (45 h) Psicologia da Educação (60 h) Didática (60 h) Tecnologia na Educação (45 h) Metodologia do Ensino de Física (45 h) Educação Especial (60 h) Educação de Jovens e Adultos (45 h) Educação em direitos Humanos, Div. e Susten. (45 h) Educação Profissional e Tecnológica (45 h)	I, II	660 h
4. Integrador (PCC)	Integração dos conhecimentos pedagógicos e específicos na formação docente	Projetos Integradores I, II, III e IV (180 h) Instrumentação para o Ensino Fundamental e Médio (120 h) TCC I e II (105 h)	I, II, III	405 h
5. Estágio Supervisionado (ES)		Estágio Supervisionado I, II, III e IV		400 h
6. Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA)		Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais - AACC		220 h
7. Práticas Curriculares em Comunidade e em Sociedade (PCCS)		Práticas Curriculares em Comunidade e em Sociedade PCCS		320 h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO				3.520 h

Fonte: IFPI (2016b, p.25).

ANEXO H - MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFPI

MÓDULO I		
Disciplina	CH	Pré-requisito
1. Filosofia da Educação	60	-
2. Leitura e Produção Textual	45	-
3. Metodologia Científica	30	-
4. Pré Cálculo	60	-
5. Física Básica	60	-
6. Projeto Integrador 1	45	-
MÓDULO II		
7. Sociologia da Educação	60	-
8. Profissionalização Docente	30	-
9. Geometria Analítica	45	-
10. Cálculo de Funções de uma Variável	60	Pré Cálculo
11. Mecânica I	60	Pré Cálculo Física Básica
12. Projeto Integrador 2	45	-
MÓDULO III		
13. Política e Org. da Educ. Nacional	60	Filosofia da Educação Sociologia da Educação
14. Psicologia da Educação	60	-
15. Cálculo de Funções de mais de uma Variável	60	Cálculo de Funções de uma Variável
16. Mecânica II	60	Cálculo de Funções de uma Variável Mecânica I
17. Lab. de Mecânica	30	Mecânica I
18. Projeto Integrador 3	30	-
MÓDULO IV		
19. Gestão e Organização Educ.	45	Política e Org. da Educ. Nacional
20. Tecnologias na Educação	45	-
21. Inglês Instrumental	45	-
22. Álgebra Linear	45	-
23. Fluídos e Ondas	60	Mecânica II
24. Lab. de Fluídos e Ondas	30	Lab. de Mecânica
25. Projeto Integrador 4	30	-
MÓDULO V		
26. Didática	60	Psicologia da Educação Gestão e Organização Educ.
27. Cálculo Vetorial	60	Cálculo de Funções de mais de uma Variável
28. Equações Dif. Aplicadas	60	Cálculo de Funções de mais de uma Variável Fluídos e Ondas
29. Termodinâmica	60	Cálculo de Funções de mais de uma Variável Fluídos e Ondas
30. Lab. de Termodinâmica	30	Lab. de Fluídos e Ondas
31. Projeto Integrador 5	30	-
MÓDULO VI		
32. Educação de Jovens e Adultos	45	Didática
33. Metodologia do Ensino de Física	45	Didática
34. Libras	60	-
35. Eletricidade	60	Mecânica II Cálculo Vetorial
36. Inst. Para o Ensino Fundamental	60	Didática
37. Estágio Supervisionado 1	30	Didática
MÓDULO VII		
38. Educação Especial	60	Didática
39. Educação Prof. E Tecnológica	45	-
40. Tópicos de Química	45	-
41. Eletromagnetismo	60	Equações Dif. Aplicadas Eletricidade
42. Lab. de Eletromagnetismo	30	Lab. de Termodinâmica Eletricidade
43. Eletiva 1	30	A definir
44. Estágio Supervisionado 2	30	Estágio Supervisionado 1
MÓDULO VIII		
45. Óptica	60	Eletromagnetismo
46. Física Moderna	60	Eletromagnetismo

47. Lab. de Óptica e Física Moderna	30	Lab. de Eletromagnetismo
48.		
49. Trabalho de Conc. de Curso 1	60	Inst. Para o Ensino Fundamental Estágio Supervisionado 2
50. Inst. para o Ensino Médio	60	Inst. Para o Ensino Fundamental Estágio Supervisionado 2
51. Estágio Supervisionado 3	30	Estágio Supervisionado 2
MÓDULO IX		
52. Educação em Dir. Humanos, Div. e Sustentabilidade	45	Educação Especial
53. História da Física	45	Física Moderna
54. Introdução a Mecânica Quântica	60	Álgebra Linear Física Moderna
55. Eletiva 2	60	A definir
56. Trabalho de Conc. de Curso 2	45	Trabalho de Conc. de Curso 1 Inst. para o Ensino Médio Estágio Supervisionado 3
57. Estágio Supervisionado 4	30	Estágio Supervisionado 3

C/H MOD. I 300 h	C/H MOD. II 300 h	C/H MOD. III 300 h	C/H MOD. IV 300 h	C/H MOD. V 300 h	C/H MOD. VI 300 h	C/H MOD. VII 300 h	C/H MOD. VIII 300 h	C/H MOD. IX 300 h
						C/H MÓDULOS:		2700 h
						C/H ADIC. ES.:		280h
						C/H AACC:		220 h
						C/H PCCS:		320 h
						C/H TOTAL:		3.520 h

Fonte: IFPI (2016b, p.27).

**ANEXO I - FICHA DE SUPERVISÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

ESTAGIÁRIO	
NOME:	
CAMPUS:	
MATRÍCULA:	CPF:
CURSO:	DISCIPLINA:
ENDEREÇO:	
BAIRRO:	CEP:
CIDADE:	ESTADO:
FONE (S):	E-MAIL:
ANO/PERÍODO:	TURNO:
PROFESSOR ORIENTADOR:	

ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO	
NOME:	
FONE (S):	
E-MAIL:	
ÁREA/NÍVEL/MODALIDADE:	
ENDEREÇO:	
BAIRRO:	CEP:
CIDADE:	ESTADO:
PROFESSOR SUPERVISOR DO ESTÁGIO:	
PERÍODO DO ESTÁGIO:	CARGA HORÁRIA SEMANAL:

MODALIDADE DE ESTÁGIO: OBRIGATÓRIO	
IDENTIFICAÇÃO DO ESTÁGIO	
()	Estágio Supervisionado I: corresponde às etapas de observação e de coparticipação nos anos finais do Ensino Fundamental.
()	Estágio Supervisionado II: corresponde à etapa de regência nos anos finais do Ensino Fundamental.
()	Estágio Supervisionado III: corresponde às etapas de observação, coparticipação e regência no Ensino Médio.
()	Estágio Supervisionado IV: corresponde à etapa de regência no Ensino Médio.

FREQUÊNCIA	
INÍCIO DO ESTÁGIO:	
TÉRMINO DO ESTÁGIO:	

DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	CH	RUBRICA DO PROFESSOR DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS II E IV			
ITENS AVALIADOS (NOTA DE 0 A 10)			
Assiduidade.		Conhecimentos gerais.	
Pontualidade.		Conhecimentos técnicos.	
Disciplina.		Cuidado com materiais e equipamentos.	
Interesse.		Senso de organização.	
Iniciativa.		Nível de execução dos trabalhos.	
Responsabilidade.		Criatividade.	
Relacionamento.		Liderança.	
Compatibilidade (planos, programas e avaliações) com os PCNs.		Domínio do conhecimento pedagógico.	
Conhecimentos contextualizados.		Entusiasmo e dinamismo.	
Interdisciplinaridade.		Competência para motivar os alunos.	
Metodologias compatíveis com os conhecimentos.		Organização e aproveitamento do tempo e espaço da aula.	
Avaliação como processo de aprendizagem.		Capacidade para administrar situações ou conflitos.	
Comunicação com clareza do desenvolvimento das atividades.		Tratamento cordial e atenção a todos os alunos.	
Promove respeito mútuo na classe.		TOTAL	
Observação:			

	PARA USO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
---	---

PARECER	
() DEFIRO:	O estagiário atendeu aos requisitos exigidos pela Supervisão de Estágio, estando apto a avançar no seu processo de formação.
() INDEFIRO:	MOTIVO:

--	--

<cidade – PI>, <dia> de <mês> de <ano>

Assinatura do
Professor(a) Orientador(a) do Estágio
Supervisionado

Assinatura do
Coordenador(a) do Curso / Coordenador(a)
de Estágio da Licenciatura

**AUTORIZADO PARA A PRÓXIMA ETAPA DO
ESTÁGIO**

Em <dia> de <mês> de <ano>

SIE-E / Coordenador de Extensão

ANEXO J - FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II ()

Desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado II, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde à etapa de regência nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, organização e estruturação do instrumento avaliativo de formação profissional de um Relato de Experiência.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV ()

Desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado IV, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde à etapa de regência no Ensino Médio, com organização e estruturação do instrumento de formação profissional de um Memorial de Formação.

DISCENTE:	
CURSO DE LICENCIATURA EM:	SEMESTRE:
Distribuição da Carga Horária do Estágio Supervisionado II e IV - 100h 20h - Fundamentação teórica na Instituição de Ensino Superior 60h - Desenvolvimento do estágio 20h - Socialização das experiências do estágio	
INSTRUÇÃO: A partir do Item “Desenvolvimento da Aula”, assinale a coluna correspondente à avaliação de cada item/critério utilizando o seguinte código: E (Excelente : $10 \geq \text{nota} \geq 9,0$); B (Bom : $9,0 > \text{nota} \geq 8,0$); S (Suficiente : $8,0 > \text{nota} \geq 7,0$); I (Insuficiente : $7,0 > \text{nota}$).	
NOTA FINAL:	

PLANO DE AULA - REGISTRO ESCRITO

1. Elaborou os planos? () SIM () NÃO
2. Quais os elementos estão presentes no Plano de Aula?
 - a) () Objetivos (de aprendizagem)
 - b) () Conteúdos
 - c) () Metodologia de Ensino
 - d) () Recursos
 - e) () Avaliação
 - f) () Referências

Observações:

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. INTRODUÇÃO

- a) () Estabeleceu conexão entre o tema da aula e outros conhecimentos que os alunos já possuíam (ou deveriam possuir).
- b) () Deixou claro, para os alunos, os objetivos da aula (apresentação).
- c) () Estabeleceu conexão entre o conteúdo da aula e os temas previamente estudados.
- d) () Buscou introduzir o tema de maneira dinâmica e de modo a estimular a participação dos alunos.

2. DESENVOLVIMENTO
a) () Demonstrou domínio e segurança do conteúdo (organização das informações e clareza na exposição das ideias).
b) () Manteve, na abordagem do conteúdo, contextualização e atualização das informações com exemplos e analogias que facilitassem a aprendizagem.
c) () Conseguiu gerar desafios possibilitando diferentes análises e interpretações do conteúdo.
d) () Conseguiu integrar conhecimentos de outras áreas rompendo a fragmentação do saber.
e) () Selecionou recursos adequados aos conteúdos ministrados e à metodologia escolhida.
f) () Usou com habilidade e segurança os recursos selecionados para a aula.
g) () Respondeu aos questionamentos propostos pela turma.
h) () Estabeleceu conexão entre o início e o desenvolvimento da aula.
i) () Elaborou atividades contextualizadas que possibilitassem, nos discentes, a construção de habilidades, competências e autonomia.
j) () A metodologia utilizada foi adequada ao conteúdo e manteve os alunos interessados e motivados durante a aula.
k) () Diversificou a metodologia de ensino.
l) () Propôs uma avaliação adequada à aula.
3. ENCERRAMENTO
a) () Fez síntese ao final da aula.
b) () Criou expectativa e relacionou a aula com assuntos seguintes.
c) () Retomou os objetivos apresentados aos alunos, indicando se foram alcançados.
4. ATITUDES E PROCEDIMENTOS
a) () Possui uma postura adequada em sala de aula.
b) () Usou linguagem técnica-científica correta e adequada ao conteúdo.
c) () Controlou bem o tempo e desenvolveu todas as atividades planejadas.

<cidade – PI>, <dia> de <mês> de <ano>

Assinatura do Professor Supervisor da IES