



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA  
AFRO- BRASILEIRA**

**PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – ICEN**

**CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA  
- CNeM**

**BRUNO MIRANDA FREITAS**

**A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA  
A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANALISANDO O  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA  
DA UNILAB**

**ACARAPE - CE**

**2017**

BRUNO MIRANDA FREITAS

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA A  
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANALISANDO O  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA  
DA UNILAB

Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa

**ACARAPE – CE**

**2017**

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira**  
**Sistema de Bibliotecas da UNILAB (SIBIUNI)**  
**Biblioteca da Unidade Acadêmica dos Palmares**  
**Catálogo na fonte**

---

F866a Freitas, Bruno Miranda.

A contribuição do estágio curricular supervisionado para a construção da profissionalidade docente: analisando o curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB/ Bruno Mirando Freitas. Acarape, 2017.  
84 f. il.; Color.

Monografia (Graduação) do Curso de Ciências da Natureza e Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

Orientador: Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa.

1. Estágios supervisionados. 2. Identidade profissional. 3. Docência. 4. Ciência. I. Título.

CDD 370.71

---

BRUNO MIRANDA FREITAS

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA A  
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANALISANDO O  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA  
DA UNILAB

Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Elisangela André da Silva Costa (Orientadora)  
Instituto de Ciências Exatas e da Natureza – UNILAB

---

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima  
Instituto de Ciências Exatas e da Natureza – UNILAB

---

Prof. Dra. Viviane Pinho de Oliveira  
Instituto de Ciências Exatas e da Natureza - UNILAB

*Tu te tornas eternamente  
responsável por aquilo que cativas.*

*(O pequeno Príncipe)*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me concedeu o dom da vida e a oportunidade de viver todos esses momentos felizes. E a Virgem Maria, minha mãe intercessora que sempre me ampara nos momentos difíceis.

Aos meus pais de criação, Eduardo (avô/pai) e Francimeire (avó/mãe) por sempre me proporcionarem o melhor e me ensinaram o caminho da retidão, bondade e humildade, me mostrando que a educação sempre é o caminho para a realização pessoal.

A minha mãe biológica Joelma, com que carinhosamente chamo de Bá, por todas as vezes que me ajudou e me incentivou em minha caminhada estudantil e profissional.

Ao meu grande companheiro e amigo Bruno Castro, por tudo que ele já fez por mim, pelas suas palavras sábias, seus conselhos certos e suas palavras de incentivo. Obrigado por estar comigo nos momentos mais difíceis. E neste momento faço minhas, suas palavras: na amizade cabe muita coisa.

A Evelangia (*in memoriam*), amiga que partiu para a casa do Pai precocemente, por todas as vezes que me incentivava, pelas conversas jogadas foras para aliviar o estresse da faculdade, por ter sido importante em minha formação profissional na EJA, sempre me ajudando no que precisava.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Elisangela André, por me apresentar o Estágio Supervisionado, pelas palavras de incentivo, pela sua grande ajuda e colaboração neste período de pesquisa, pelo carinho e amizade. Aqui deixo minhas palavras de estima e todo meu carinho pela pessoa que é.

Aos meus amigos de graduação, Veridiana, Everlan, Glauciara, Angerlane, Luana, Roberto, Erivalda e Matias, por compartilharem comigo as dores e sabores de um graduando. Pelas conversas jogadas foras, pelas brincadeiras, pelas confidências, cumplicidades e companheirismo durante todo esse tempo de Universidade. Quero dizer que vou levá-los onde for, e que estão juntos comigo em meu coração. A vocês meu grande carinho.

À minha família, em especial, aos meus primos Moésio, Gustavo, Késsia e Mônica, pessoas de grande humildade e carinho que sempre me incentivaram, por todas as vezes que faltei á alguma comemoração ou viagem em família. A todos vocês meu agradecimento.

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão ELOSS (Educação e Cooperação Sul-Sul) em especial a Profa. Dra Sinara Mota, Prof. Dr. Elcimar Martins, Val, Janiele, e Amanda, por todos os momentos compartilhados juntos.

À banca examinadora, Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, grande pesquisadora de Estágio, pelos seus ensinamentos repassados através de suas obras e a Profa. Dra. Viviane Pinho de Oliveira que primeiramente me orientou em trabalhos acadêmicos e no PIBID.

Aos meus professores da Educação Básica e do Ensino Superior, por todos os ensinamentos adquiridos e conselhos que serão uteis em minha caminhada profissional.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), da qual me orgulho por ter sido formado. Por onde for defenderei seu projeto.

A CAPES e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)

Ao CNPq e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).

À turma de estágio que acompanhei durante o período de pesquisa, minha gratidão pela acolhida e pela partilha de pensamentos, reflexões e conhecimentos.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a contribuição do Estágio Supervisionado na construção dos saberes que constituem a profissionalidade docente dos professores de Ciências da Natureza e Matemática formados pela UNILAB. A motivação para o desenvolvimento desta investigação nasceu a partir da crítica ao Projeto Pedagógico do Curso que, em sua versão inicial, apresentava uma acentuada dicotomia entre teoria e prática, inclusive nos primeiros estágios desenvolvidos. Com as considerações tecidas pelos estudantes, o aumento do quadro de docentes das disciplinas pedagógicas e a reformulação do PPC do curso, foi registrada uma mudança de perspectiva na proposta de estágio, que trouxe renovações teóricas e metodológicas para a formação vivenciada pelos licenciandos. Tal fato se constitui como determinante para o início desta investigação que, metodologicamente se assenta na abordagem qualitativa (MINAYO, 2008), inspira-se na pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2010). O aporte teórico foi constituído a partir dos estudos de Pimenta e Lima (2004), Lima (2012), Costa (2012) e Almeida e Pimenta (2014), entre outros. As estratégias de aproximação com a realidade utilizadas foram a observação participante, realização de entrevista, análise documental e aplicação de instrumentais de pesquisa junto aos estudantes matriculados na disciplina. Os resultados apontam que as principais contribuições do estágio para os estudantes foram o fortalecimento de suas identidades profissionais e a aproximação com a profissão, de forma crítica e reflexiva.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado. Profissionalidade Docente. Ciências da Natureza e Matemática. UNILAB



## ABSTRACT

The present work aims to understand the contribution of the Supervised Internship in the construction of the knowledge that constitute the teaching professional of the professors of Natural Sciences and Mathematics formed by UNILAB. The motivation for the development of this research was born from the criticism of the Pedagogical Project of the Course which, in its initial version, presented a marked dichotomy between theory and practice, even in the first stages developed. With the students' considerations, the increase of the teaching staff of the pedagogical disciplines and the reformulation of the PPC of the course, a change of perspective was registered in the internship proposal, which brought theoretical and methodological renewals to the training undergone by the graduates. This fact constitutes a determinant for the beginning of this research that, methodologically, is based on the qualitative approach (MINAYO, 2008), is inspired by the ethnographic research (ANDRÉ, 2010). The theoretical contribution was made from the studies of Pimenta and Lima (2004), Lima (2012), Costa (2012) and Almeida e Pimenta (2014), among others. The strategies of approximation with the reality used were participant observation, interviewing, documentary analysis and application of research instruments to students enrolled in the discipline. The results indicate that the main contributions of the internship to the students were the strengthening of their professional identities and the approach to the profession, in a critical and reflexive way.

**Keywords:** Supervised Internship. Teacher Professionalism. Natural Sciences and Mathematics. UNILAB.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>11</b> |
| <b>2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....</b>  | <b>17</b> |
| 2.1 DISCUTINDO CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO .....   | 17        |
| 2.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: CONTRIBUIÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE)..... | 22        |
| <b>3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA .....</b>                            | <b>32</b> |
| 3.1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ELEMENTO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO .....                       | 32        |
| 3.2 FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA.....  | 43        |
| <b>4 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM MOVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....</b>                             | <b>57</b> |
| 4.1 ELEMENTOS NORTEADORES DOS ESTÁGIOS .....   | 57        |
| 4.2 AVALIANDO A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O OLHAR DOS ESTUDANTES.....   | 66        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>78</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>81</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

*Educação não transforma o mundo  
. Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.  
(Paulo Freire)*

A palavra magistério me faz lembrar toda minha trajetória formativa; desde meu ensino fundamental até hoje em minha conclusão do nível superior. O estágio me ajudou a compreender todo esse percurso e a responder a pergunta quem sou como futuro docente?

A educação está enraizada no sangue de minha família. Lembro-me de cada letra que minha mãe, que era professora, me ensinou. De todas as vezes que ela sentava-se a mesa para elaborar suas provas com aquele papel carbono ou então para corrigir provas ou planejar aula. Meu lugar era sempre ao lado com um pequeno caderno riscando as primeiras letras. Assim, compreendo que meu processo de formação começou dentro de meu lar. E minha mãe a responsável pela primeira formação.

Ao ingressar na primeira série do ensino fundamental I concluí meu processo de alfabetização. Naquela época, a professora que me ensinou a ler incentivava toda a turma com a leitura. Sempre no fim da aula, ela lia um livro. Com esses estímulos passei a ter o hábito de levar livros para ler em casa. Hábito que me acompanhou até o ensino médio. Hoje afirmo fielmente que gosto de ler. Sempre gostei. E foi a minha primeira professora que me ensinou o hábito de leitura.

Durante minha passagem pelo ensino médio existiam dúvidas em relação a minha escolha profissional. Durante as apresentações de seminário sempre me imaginava como professor, porém a decisão não estava efetivada.

Após a conclusão do ensino médio, participei de uma seleção para professor temporário da Educação de Jovens e Adultos no município de Capistrano. Fui aprovado ficando no 2º lugar. Um medo misturado com anseio tomou conta de mim. Nunca tinha estado em sala de aula como professor. Foi nesse momento que passou a se definir mais claramente o desejo de seguir profissão e de buscar a formação necessária, pois o exercício da docência

demanda muito mais do que os conhecimentos específicos das disciplinas curriculares.

Em 2011 a UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) sediada na cidade de Redenção-CE foi inaugurada. E com ela o sonho da formação superior. Entrei na segunda turma do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. A UNILAB foi um marco na educação superior na região do Maciço de Baturité. 34 estudantes da região e um único sonho: ser professor.

A universidade parecia algo surreal. No entanto, surgiram as primeiras dificuldades. A dificuldade de adaptação, a falta de professores no curso e até mesmo a falta de estrutura para receber estudantes. Percebi uma falta de humanização no que diz respeito às disciplinas específicas do curso. Alguns professores só jogavam conteúdo sem a preocupação de uma reflexão com aproximação da escola.

Se por um lado as disciplinas específicas apenas nos “preenchem” com conteúdos, as disciplinas pedagógicas nos aproximavam da realidade educacional. A partir deste momento, comecei a compreender que a docência ia muito além do que lecionar. Era necessário contermos uma postura de um profissional reflexivo.

Durante minha formação fui contemplado com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que me inseriu dentro da realidade escolar e oportunizou uma reflexão sobre o cenário da educação atual. Nesse momento do curso, entendia o PIBID como o ápice de minha formação e até mesmo queria aproveitar o programa como disciplina de estágio.

Com a chegada de novos professores no nosso instituto e com a reformulação do PPC (Projeto Pedagógico do Curso), foi incentivado que nas disciplinas específicas fossem construídos objetos educacionais. A experiência foi ótima, porém, do que adiantaria elaborarmos objetos sem aplicarmos e saber a sua eficácia na prática.

Ao realizar a matrícula na disciplina de estágio, fiquei ansioso. Sabia que seria o momento em que iria sintetizar todo meu conhecimento dentro de sala.

Mas fiquei decepcionado. Análise do PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola), análise de livro didático, reconhecimento da escola, preenchimento de instrumentais. Tudo o que já havíamos realizado no PIBID, mais uma vez a tentativa de inserirmos o programa como disciplina. No fim da disciplina o famoso relatório. Era tão burocrático, que nem entendia o porquê daquela construção, qual era sua concepção pedagógica. Tudo aquilo que eu pensei que seria motivador foi aos poucos se perdendo no decorrer da disciplina. E assim caminhamos por mais três disciplinas de estágio. No fim do Estágio III, em vez do relatório, elaboramos um resumo expandido para a I Mostra de Estágio Supervisionado da UNILAB. Na ocasião pude assistir a uma palestra da Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (UECE) sobre estágio e questioneei sobre a ligação do PIBID com o Estágio. Confesso que suas reflexões me ajudaram a compreender que o programa não se constituía como um componente curricular e que, portanto, meu desejo de aproveitá-lo como Estágio não se concretizaria.

Ao ingressar na disciplina de Estágio IV fui pego de surpresa pela abordagem da disciplina. A disciplina era lecionada em conjunto pelas Profas. Elisângela André e Sinara Mota. Textos sobre estágio, debates, reflexões sobre a prática docente, viagens técnicas. Refletimos sobre a escola em movimento e descobrimos que é importante identificar o local onde a escola está situada, sua realidade social, histórica e cultural; quem são os estudantes que a escola recebe; quem são seus funcionários; sua estrutura organizacional e administrativa e sua função social.

Toda minha concepção sobre estágio começou a mudar daí. As professoras nos oportunizaram uma formação sobre vídeodocumentário no Centro de Educação à Distância do Estado do Ceará (CED) em Sobral - CE, com o intuito de elaborarmos vídeos das escolas que atuávamos no estágio. Tal produto teve o objetivo de concluir a disciplina e deixar algo para a escola recebedora do estágio. Muitas vezes os estágios são concebidos de forma que a escola em nada recebe por oportunizar a construção da profissionalidade docente.

Entender a escola como espaço de formação de professores significa fazer das suas práticas mais simples e da complexidade do contexto em que a mesma está inserida um lugar de aprendizagem da profissão. Significa também estar sempre atento ao processo interativo que acontece entre as pessoas que ali convivem e da possibilidade de encontrar nesse lugar, experiências formadoras (SOUSA, 2011).

A construção de minha identidade docente estava a caminho. O Estágio V foi construído da mesma forma. Dessa vez construímos um portfólio como produto final da disciplina. Foi muito prazeroso a construção do mesmo. Cada aula, uma reflexão, um debate. O processo de avaliação foi contínuo, vivido durante toda a jornada da disciplina. Entendi o Estágio não apenas como disciplina, mas como algo a ser explorado e importante em nossa formação como futuros docentes.

Foi neste momento que recebi o convite da Profa. Elisângela André para ser seu bolsista no PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) pesquisando Estágio Supervisionado e como este componente constrói a identidade profissional docente.

Durante um ano acompanhei uma turma de CNeM na disciplina de Estágio. Com meu diário de campo coletava dados qualitativos a fim de analisar os mesmos. Participei dos debates, encontros de reflexão sobre a prática e aulas de campos para descobrir como a disciplina de estágio contribuía na formação dos discentes. A cada ida à escola, tanto para observar como para lecionar, os estudantes traziam relatos e exemplos e juntos tentavam entender a dinâmica da escola em movimento.

A escola, com seus diferentes espaços e interações tem muitas e diferentes lições para os estagiários, entre as quais destacamos a questão da cultura escolar e a escola como organização educativa. Acrescentamos uma especial atenção para a escola em movimento que, mesmo diante das coisas que parecem comuns, oferece pequenos e importantes detalhes que um olhar investigativo e interessado na profissão do magistério pode captar (LIMA, 2012, p. 90).

Todas essas vivências foram importantes para que eu pudesse me construir como futuro professor. As vivências me oportunizaram uma formação reflexiva, tendo como objetivo a educação para a humanização e afeto. Todo os estudos sobre estágio supervisionado me fizeram compreender como este contribuiu em minha formação profissional. Compreendi que todo professor deve buscar entender a escola em movimento como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e que o mesmo deve refletir sobre sua prática pedagógica. A partir de todas essas vivências e experiências optei por concluir minha pesquisa sobre estágio supervisionado através deste trabalho monográfico.

O presente trabalho teve como objetivo geral compreender a contribuição do Estágio Supervisionado na construção dos saberes que constituem a profissionalidade docente dos professores de Ciências da Natureza e Matemática formados pela UNILAB.

A pesquisa, considerando a importância dos sujeitos e do contexto, assentou-se na abordagem qualitativa (MINAYO, 2008), valorizando visões de mundo, sentidos e significados do fenômeno investigado para os sujeitos. No que diz respeito ao método, inspiramo-nos na pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2010), valorizando a cultura do grupo de estudantes do curso de licenciatura em ciências da natureza e matemática matriculados na disciplina de estágio curricular supervisionado.

As reflexões originadas desse processo investigativo encontram-se organizadas em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No capítulo denominado “Estágio Supervisionado e construção da profissionalidade docente” refletimos sobre estágio como campo de conhecimento e como pesquisa buscando entender suas concepções e práticas, pensando sobre a profissionalidade docente na atualidade buscando as contribuições do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE).

No capítulo intitulado “Reflexões sobre a formação interdisciplinar dos professores de ciências da natureza e matemática”, a investigação dos documentos como, a legislação nacional e as versões do projeto pedagógico

do curso de licenciatura em ciências da natureza e matemática da Unilab fez-se necessária para entendermos a dinâmica que situa a teoria e a prática.

No capítulo que recebeu o título “A construção da profissionalidade docente em movimento: contribuições do estágio supervisionado”, acessamos, através de diálogos com uma das professoras, levantamento de informações junto a estudantes da disciplina, autores teóricos o modo como os sujeitos compreendem e vivenciam o estágio supervisionado no contexto do curso de licenciatura investigado.

A relevância deste trabalho se constitui na oportunidade de sistematização das efetivas contribuições que o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática trouxe para a formação de professores para atuação nas disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química nos contextos nacional e internacional.



## 2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

*Para viver em estado de poesia  
Me entranharia nestes sertões de você  
Para deixar a vida que eu vivia  
De cigania antes de te conhecer.*

*(Chico César)*

Neste capítulo refletimos sobre o estágio supervisionado como campo de conhecimento e de pesquisa, situando a universidade e a escola como lócus privilegiados de construção da profissionalidade docente. Autores como Lima (2012), Pimenta e Lima (2004), Almeida e Pimenta (2014) e Costa e Lima (2012) nos ajudam a compreender a importância do Estágio Supervisionado não apenas como disciplina curricular, mas, sobretudo, como campo de conhecimento atrelado à formação de professores.

Assim, o Estágio precisa se constituir como movimento de aproximação com a realidade concreta de exercício da profissão, permeado pela curiosidade, pelo desejo de aprender e pela postura crítico-reflexiva. Parafraçando Chico César, Lima nos fala da necessidade posta aos educadores, de entrar em estado de pesquisa, para que mergulhem no universo da docência e consigam se posicionar dialeticamente diante seu trabalho a partir das dores e dos sabores nele presentes.

As reflexões apresentadas neste capítulo se dividem em dois blocos: “concepções e práticas de estágio curricular supervisionado” e “refletindo sobre a profissionalidade docente na contemporaneidade: contribuições do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE).

### 2.1 DISCUTINDO CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Falar de Estágio Curricular Supervisionado é um grande desafio, posto que muitos educadores e educandos ainda o encaram como a “hora de pôr a

mão na massa”. Compreendendo que esse componente curricular vai muito além da justaposição entre teoria/prática, nos apoiamos em Lima (2012) para iniciar as discussões sobre Estágio a partir de seu real objetivo que é colaborar no processo de construção da identidade docente. Nas palavras da autora “É nessa longa estrada que vamos constituindo maneira de ser e de estar no magistério (LIMA, 2012, p. 39).

A prática do estágio é comum em todos os cursos de licenciatura que, de maneira geral, é abordado como algo contrário à teoria. O licenciando passa boa parte do curso absorvendo a parte teórica e após a conclusão desse processo vai desencadear uma série de atividades em sala de aula. Tal postura, no entanto, vem sendo criticada em decorrência de questões relacionadas à fragmentação do conhecimento e do próprio ser humano. Pimenta e Lima (2004, p.34) discutem essa questão dando ênfase ao fato de que os currículos de formação de professores dispõem de uma grade de disciplinas totalmente enclaustradas que muitas vezes estão fora do campo de atuação profissional dos estudantes e dialogam não com a escola e com as demandas da educação básica, mas com os campos de pesquisa dos professores universitários.

Dando continuidade às reflexões acerca da fragmentação do conhecimento presente no currículo dos cursos de formação de professores, Pimenta e Lima (2004) listam, ainda, tópicos da desvalorização da disciplina de estágio, como: o poder na estrutura curricular, promovendo disputas entre as áreas do conhecimento, na tentativa de hierarquizar os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos; o “estágio à distância”, como estratégia para a contenção de gastos, o que implica na precarização do trabalho docente e da formação inicial dos professores; e até mesmo a associação do estágio como justaposição entre teoria e prática, com o desenvolvimento de atividades burocratizantes, como preenchimento de instrumentais e condução de aulas sem a devida reflexão sobre o contexto em que se dá a atuação profissional do professor.

Todas essas ponderações nos fazem refletir: que licenciados as universidades estão formando? Os cursos de licenciaturas devem refletir o papel do educador na sociedade atual. E isso nos leva a refletir e

“compreender qual o lugar da docência na história de vida do estagiário (LIMA, 2012, p. 35). O estágio não pode ser deixado de lado ou tratado como a “hora da prática”, e sim como o momento em que os futuros professores vão buscar entender o como é ser professor e como construir sua identidade docente.

De acordo com Almeida e Pimenta (2014, p.28):

Essa dinâmica é frutos das considerações teóricas que temos sobre o papel e a importância do estágio na formação de professores, pois acreditamos que para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação.

As autoras entendem o Estágio como uma área de conhecimento e pesquisa que além de ter seu campo de estudo de natureza teórica, busca compreender a escola em movimento contínuo em busca de soluções para a construção da prática de ensino.

Lima (2012, p. 30) nos mostra o estágio como pesquisa, destacando que a ida dos estudantes para a escola deve ser planejada e acompanhada de um instrumental e que ao retorno para o “chão” da Universidade este instrumental deve ser considerado espaço de debate, análise e socialização do mesmo com os demais estudantes. É nesse movimento que se dá “a busca para superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.44). Desse modo, o estágio supervisionado adequa a constituição de atitudes críticas e reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, ocasionando a construção e formação de atitudes reflexivas, questionadoras e transformadoras sobre as práticas de ensino.

O estágio supervisionado não deve ser visto apenas como um componente curricular obrigatório, mas como o aporte para a construção da identidade profissional.

O estágio supervisionado não pode ser tomado como uma etapa em que o aluno transpõe os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal para a prática. Deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007, p. 75).

O comum é vermos o estágio se tornando apenas uma atividade de preenchimento de documentos meramente burocráticos como carta de apresentação, instrumental de observação, ficha de avaliação, dentre outros. E no fim o tão famoso e “temível” relatório de pesquisa. Se o estágio for seguido dessa maneira, de nada vai valer a aproximação com a escola. É necessário tentarmos articular de forma indissociável a teoria e a prática, observando a aproximação e o distanciamento entre o que está escrito e o que é vivido na escola, lócus do estágio. Após esse movimento crítico-reflexivo, é necessário registrarmos todas as aprendizagens e vivências consolidadas durante nossa estadia na escola e na Universidade.

Costa e Lima (2012) debatem acerca da ida a escola não apenas como mera burocracia, mas como atividade investigativa. As autoras falam das atividades do estágio, afirmando que

Para a consecução das atividades propostas no decorrer do Estágio são necessários instrumentais de pesquisa: roteiros de questionários, de entrevistas e de observação. Neste caso, é importante destacar três momentos em sala de aula na interação entre professor orientador de Estágio e estagiários: o estudo do referencial teórico, a elaboração dos instrumentais para a coleta de dados no campo e a construção de textos coletivos com os dados trazidos pelos alunos (p. 148).

A imersão na escola necessita, portanto, de um planejamento que indique as formas de articulação entre a escola e a universidade. Este planejamento resultará nos registros de aprendizagem ou no produto final do estágio. É necessário enfatizar que o estagiário está sendo avaliado duas vezes: tanto pelo professor da disciplina na universidade, quanto pelo professor recebedor do estágio na escola-campo (LIMA, 2012).

Lima (2012, p.77) aponta para a multiplicidade de registros de aprendizagem que podem ser produzidos nas experiências de estágio, como o portfólio, registros reflexivos, memorial de formação, autoavaliação, trabalhos e monografias. E ainda afirma que

Os registros apenas terão sentido se servirem para a implementação de um debate e para oferecer novos olhares sobre o estágio como espaço de construção do conhecimento. A socialização dos registros é fundamental para a aprendizagem da profissão (p. 81).

Neste contexto, o estágio pode ser considerado como pesquisa e a pesquisa como ação do estagiário no âmbito escolar. Pimenta e Lima (2004, p. 46) nos falam da valorização da pesquisa no estágio que vai surgir na década de 1990, a partir do momento em que se refletia a didática e a formação de professores associando a teoria com a prática. Dessa maneira, podemos afirmar que o estágio supervisionado “deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimento do curso de formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 55).

De acordo com Cavalcante (2007, p. 85):

Enquanto pesquisador, faz-se necessário, que o estagiário se coloque mentalmente, como alguém que não conhece aquele ambiente de trabalho e os seus processos, uma vez que quando se domina determinada tarefa, ou se conhece bem as pessoas daquele ambiente de trabalho, corre-se o risco de julgamento errado ou mesmo de acomodação mental de abertura à aprendizagem.

É necessário que o estagiário desempenhe o papel de protagonista em sua formação, preocupado em compreender a escola como um organismo vivo que articula diferentes saberes e sujeitos, aprende continuamente a partir dos desafios postos pelo cotidiano de trabalho e se refaz. Tal atitude vai refletir na trajetória formativa de forma positiva, colaborando no processo de construção da identidade profissional. O estágio, nessa perspectiva, se reafirma como um campo de estudo e conhecimento teórico-prático e reflexivo.

Quando falamos de estágio como campo de conhecimento, estamos nos referindo à sistematização das aprendizagens que permeiam a construção da identidade profissional docente no contexto da universidade e da escola. Esta identidade, apesar de começar a ser construída antes da decisão de ingressarmos em um curso de licenciatura, é colocada em evidência no momento do estágio, quando o estudante começa a refletir sobre suas trajetórias formativas, sobre os estudos teóricos e, ainda, sobre as rotinas de análises documentais, observações, entrevistas e regências na escola.

Como foi possível visualizar nessa discussão inicial, o Estágio Supervisionado é um espaço/tempo de aprendizagem da profissão, que articula diferentes sujeitos (professores da universidade, professores da escola-campo e estagiários) em torno de atividades investigativo-formativas que promovem a aproximação consciente dos licenciandos com o contexto de exercício da profissão.

Na próxima sessão direcionaremos os nossos olhares para a profissionalidade docente e suas relações com os desafios da sociedade contemporânea.

## 2.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: CONTRIBUIÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE)

Profissionalidade docente é compreendida como o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN,1991, p. 64). A aquisição

desse conjunto de conhecimentos, por ocasião dos estágios, se dá na medida em que são promovidos os processos de aproximação dos futuros profissionais com os contextos onde se exerce a docência, num diálogo entre escola e universidade, entre professores já formados e entre professores em formação inicial.

Almeida e Pimenta (2014, p. 73) afirmam que o professor que recebe o estagiário também é um formador de professores e responsável pela construção da identidade docente do estudante, pois este compartilha saberes construídos a partir de suas vivências profissionais dentro de um contexto sócio histórico e técnico-pedagógico. Desse modo, importa destacar que a concepção de profissionalidade não pode ser reduzida a uma lista de habilidades e conhecimentos distantes da realidade em que se insere a escola e a docência, sob o risco de reduzir-se a uma dimensão estritamente técnica, desvinculada dos elementos políticos, pedagógicos, éticos e estéticos da profissão docente.

A profissionalidade está situada em um contexto mais amplo em que a profissão ganha sentido e significado na medida em que colabora com processo de desenvolvimento da sociedade e os profissionais são percebidos enquanto categoria que colabora com este processo, mediante os conhecimentos inerentes ao exercício de seu trabalho e a postura que têm diante de sua profissão e da própria realidade em que se insere. Nesse sentido, destacamos outros termos vinculados à concepção de profissionalidade que se constituem como elementos que se dirigem à valorização do magistério, são eles profissão, profissionalização e profissionalismo.

Silva (2008, p. 23) aponta para profissão como “[...] atividade ou ocupação especializada e que supõe determinado preparo, que encerra com certo prestígio pelo caráter social ou intelectual”. A autora chama atenção para os desafios vividos no contexto atual que colocam em discussão a atuação dos professores, relacionando-a à dinâmica do sucesso / fracasso obtidos pelas escolas brasileiras. Tal fator, convida a universidade a problematizar e compreender a educação como uma prática social perpassada por fatores distintos como a economia, a política, a cultura entre outros. Na sociedade

contemporânea, marcada pela evolução das tecnologias da informação e comunicação, pelo consumo acrítico de informações e pelo aprofundamento das desigualdades sociais, a educação e, em especial, os professores vem sofrendo contínua perda de seu prestígio social, em decorrência das instabilidades e das incertezas que cercam as trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos (IMBERNÓN, 2011). Este convite toma como referência o alerta feito por Nóvoa (1991) quando aponta que na universidade não se forma apenas profissionais, mas produz-se uma profissão.

Profissionalização, por sua vez, diz respeito a um “processo de valorização profissional que implica em melhoria das condições de trabalho, das condições salariais e conquista da autonomia. Implica, ainda, a proposição e efetivação de políticas educacionais comprometidas com o magistério” (SILVA, 2008, p. 23). Desse modo, no momento de aproximação dos estagiários com a escola, faz-se importante compreender: como vem se efetivando o direito do professor à formação, elemento fundamental à intervenção desse profissional na realidade? Como vêm sendo dadas as condições de realização de um trabalho digno no contexto da escola? Como as políticas educacionais valorizam o magistério? Esses elementos são fundamentais para situar criticamente os estudantes em relação à profissão que abraçam, permitindo que compreendam que não basta o domínio dos conteúdos específicos de sua área de conhecimento para inserir-se de maneira satisfatória no contexto profissional. Sua atuação precisa considerar o contexto, com seus limites e suas possibilidades, e, ainda, a capacidade que o professor tem de lidar com os obstáculos que se renovam permanentemente.

Por fim, o termo profissionalismo “[...] envolve as dimensões políticas, técnicas e éticas que permeiam o exercício docente, concretizando-se na postura do profissional diante das atividades cotidianas da escola [...]” (SILVA, 2008, p. 23) que traduzem os compromissos dos professores com a aprendizagem dos estudantes. É importante chamar atenção para a relação que se estabelece entre o profissionalismo e a profissionalização docente, pois é difícil haver uma educação de qualidade sem profissionalismo, ao passo que fica inviável o profissionalismo sem que haja investimento na profissionalização (LIBÂNEO, 1998).



Considerando o foco desta reflexão, que diz respeito à profissionalidade docente, nos debruçamos sobre as produções apresentadas por pesquisadores no contexto do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) realizado no ano de 2016, em Cuiabá. Estas produções se constituem como uma importante referência para a presente investigação, pois que evidenciam de maneira ampla, os desafios postos ao contexto da formação de professores na atualidade, assim como apontam alternativas encontradas pelos professores supervisores de estágio no desenvolvimento das propostas formativas no contexto da universidade em um diálogo próximo com a educação básica.

De acordo com Lima (2012, p. 138):

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento de caráter científico, situado no campo educacional, que reúne profissionais e pesquisadores de diferentes instituições em torno de questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo a autora, o Endipe se constitui como fruto do seminário “A Didática em questão”, realizado no início da década de 1980, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), que objetivava animar o movimento de problematização da didática, considerando sua orientação epistemológica e política, e ainda, a natureza das propostas para o campo do ensino.

Com a realização do ENDIPE em Cuiabá, no ano de 2016, foram totalizadas 18 (dezoito) edições do evento. Em balanço realizado pela coordenação do XVIII ENDIPE, na edição 2016 foram contabilizados 1068 trabalhos inscritos, dentre os quais foram aprovados 772 trabalhos, subdivididos nas categorias posters e painéis:

O ENDIPE 2016 recebeu a inscrição de 2.895 professoras e professores, estudantes de graduação e pós-graduação; pessoas que militam na educação básica e educação superior, pessoas que estão em serviço ou afastadas para qualificação na pós-graduação, provenientes de instituições públicas e privadas. Em termos de produção do conhecimento, foram inscritos 370 painéis e 698 pôsteres, dois quais 290 painéis e

482 pôsteres foram aprovados para apresentação no evento (MONTEIRO, 2017, p. 7).

O tema estabelecido para o evento foi “Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira”, tendo sido abordado a partir de diferentes eixos, subdivididos em subeixos, conforme aponta o quadro 1.

**Quadro 1 – Eixos e Subeixos do XVIII ENDIPE**

|   |
|---|
| <b>Eixo I - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira</b>   |
| <b>Detalhamento:</b> Os pressupostos teóricos e práticos da Didática e os saberes necessários à docência no cotidiano escolar; A multidimensionalidade da prática pedagógica nos diferentes campos de conhecimento; Resgate histórico-crítico da educação brasileira: trajetória e seus desdobramentos nas práticas de ensino frente aos desafios da contemporaneidade; Formação inicial de professores e a reconfiguração das relações do trabalho na escola pública; Educação Básica e aprendizagens: sistematização do conhecimento, inteligência, e sociabilidade; Produção do conhecimento escolar e a (re)formulação de propostas educacionais inovadoras; Inserção da cultura didática digital na escola pública; Sobre novos e outros fazeres docentes e discentes. |
| <b>Subeixos</b><br>Subeixo 1 – Didática: relação teoria/prática na formação escolar<br>Subeixo 2 – Práticas pedagógicas: constituição da docência em outros olhares<br>Subeixo 3 – Modos do ensinar e aprender em experiências  |
| <b>Eixo II - Didática, profissão docente e políticas públicas</b>   |
| <b>Detalhamento:</b> Trabalhos provenientes de pesquisas e estudos acerca da Didática e sua relação com as experiências educativas, saberes docentes nas Escolas e Universidades, bem como, referentes ao estudo das políticas públicas educativas, em especial políticas da profissão docente, considerando temáticas referentes à formação continuada/desenvolvimento profissional, carreira, valorização docente, currículo e avaliação, sempre fazendo aproximações com a didática.   |
| <b>Subeixos:</b><br>Subeixo 1 – Didática, saberes e experiências formativas nos diferentes níveis educativos<br>Subeixo 2 – Didática, currículo e avaliação<br>Subeixo 3 – Políticas públicas, formação continuada/desenvolvimento profissional docente   |

### **Eixo III - Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais**

**Detalhamento:** Discussões acerca das diversas práticas pedagógicas desenvolvidas nas diretrizes curriculares, nos projetos pedagógicos, nas práticas docentes e nas diversidades educacionais em espaços escolares e não escolares, considerando seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. Temas relacionados a diversidades, inclusão, multiculturalismo, direitos humanos, educação ambiental, do campo, indígena, quilombola, étnica-racial, de jovens e adultos, inclusiva, diálogos de saberes, tradução, interdisciplinaridade, dentre outros. Interfaces entre comunicação, escola e comunidade.

#### **Subeixos:**

Subeixo 1 – Didática e prática de ensino nos diálogos de saberes, currículos e culturas

Subeixo 2 – Didática e prática de ensino na inclusão e no reconhecimento de saberes

Subeixo 3 – Didática e prática de ensino nos desafios e nas criações do contemporâneo

**Fonte:** Construído a partir dos anais do XVIII ENDIPE (2016).

Como é possível visualizar a partir dos eixos e subeixos constituintes do evento, a didática e as práticas de ensino têm sido cada vez mais discutidas à luz dos diferentes elementos políticos, sociais, culturais, epistemológicos e pedagógicos presentes na sociedade contemporânea, o que representa a necessidade de um diálogo cada vez mais próximo entre a formação inicial de professores e os desafios vividos pela profissão no contexto da escola, enquanto locus de vivência concreta da docência.

Explorando os anais do evento, utilizando como filtro as palavras estágio e profissionalidade docente, considerando os títulos dos trabalhos e as palavras-chave, identificamos o total de 89 produções que discutiram a temática estágio. Dentre estas, apenas duas fizeram menção direta ao termo profissionalidade docente. Desse modo, buscamos, através da leitura desses textos identificar os elementos que se relacionam aos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que dizem respeito à especificidade de ser professor no contexto atual brasileiro.

No texto intitulado “Onde está a didática como núcleo articulador da formação e da atuação profissional docente? ”, Casciano (2016) põe em pauta a os conceitos de profissionalização e profissionalidade docente,

problematizando-os na busca de compreender a partir do olhar de estudantes egressos, como os mesmos avaliam a licenciatura e os primeiros anos de trabalho. Tomando como referência os conceitos mencionados, o autor chama atenção para um termo diretamente a eles vinculado que é a docência. Para tanto, estabelece diálogo com a concepção apresentada por Marin (1996, p. 28) ao reconhecê-la como atividade profissional que “[...] como tal, supõe formação especializada para quem o executa”, uma atividade exercida em unidades escolares, sob determinada organização do trabalho “sujeito a limitações, exigências e possibilidades permitidas pelo sistema social mais amplo”. Desse modo, mais do que um conjunto de atributos inerentes à profissão e associados às habilidades individuais de cada sujeito, a docência e a profissionalidade docente se atualizam, também, mediante questões de ordem institucional, políticas e sociais, dentre outras.

Considerando a reflexão acerca da educação como uma prática social que demanda dos professores a compreensão das relações entre seu exercício profissional e o contexto em que atua, Casciano (2016) elenca contribuições de pesquisadores que ajudam compreender de forma abrangente as demandas sociais em relação às especificidades de ser professor no contexto da sociedade contemporânea, assim como os limites vivenciados nos contextos formativos na universidade nos cursos de licenciatura. Tais questões seguem sintetizadas no quadro 2.

**Quadro 2** – Especificidades / Desafios da formação de professores no contexto da sociedade contemporânea

| Autores                                     | Especificidades Formativas / Desafios da formação   |
|---|---|
| Oliverio (2014, p. 244)                     | Ser professor envolve “saber atuar em um contexto específico; lidar com normas e regras que conformam a sua atuação e com políticas que afetam o seu trabalho e o seu modo de se constituir como professor; conviver com um grupo de trabalho; compartilhar objetivos e um projeto de escola; lidar com a diversidade dos alunos; saber se posicionar em seu subcampo etc”. |
| Brzezinski e Garrido (2001) e Gatti (2010); | Apresentam reflexões sobre as influências da estrutura das universidades na década de 1960, marcadas pela departamentalização, que acabaram por gerar dicotomia entre teoria e prática, ou disciplinas teóricas e disciplinas   |

|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | didático-pedagógicas.  |
| Saviani (2009)       | Crítica à dicotomia entre teoria e prática, que fez os cursos de licenciatura tenderem para uma abordagem conteudista, distante da problematização e da reflexão sobre a prática docente. É colocada em evidência também, a precarização da formação inicial, marcada pelo aligeiramento e pelo baixo custo.   |
| Mello (2000)         | Aponta que o processo de construção identitária dos docentes é marcado pelo esvaziamento “identidade pedagógica esvaziada de conteúdo”, à medida que coexiste uma não apropriação do conteúdo a ser ensinado pelos professores e que o contexto institucional dos cursos de graduação estão deveras distanciados das preocupações e dificuldades da educação básica. |
| Lüdke (2005)         | A formação docente é marcada por uma multiplicidade de especializações que acabam por dividi-la internamente, desfavorecendo a consolidação da profissão. Em decorrência deste fator, em diálogo com o caráter individualista assumido pelos docentes, a profissão se torna vulnerável.  |
| Tardif (2002, p. 33) | O saber docente se constitui por “vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”.   |

**Fonte:** Construído a partir de Casciano (2016).

Ao promover o diálogo entre os autores mencionados no quadro 2 e dados coletados através de questionários junto a estudantes egressos da licenciatura, Casciano (2016, p. 616) conclui que a principal crítica apresentada pelos pesquisadores, que diz respeito à supervalorização da teoria em detrimento da prática encontra eco na fala dos egressos. No entanto, chama atenção para o cuidado necessário para que a demanda pela valorização das práticas não se dê esvaziada da crítica e da fundamentação epistemológica, política e pedagógica necessária, sob o risco de se tornar praticismo.

No texto intitulado “Narrativas de professores: revelando a profissionalidade docente e sua construção na educação profissional e tecnológica”, Orsano (2016) toma como ponto de partida a discussão sobre contexto de implantação e desenvolvimento da educação profissional em que “[...] o exercício da docência não esteve relacionado ao necessário

investimento em formação docente e conseqüentemente à constituição da profissionalidade docente”. Toma como estratégia de aproximação com a realidade narrativas de professores que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

O referencial teórico utilizado por Orsano (2016) encontra-se sintetizado no quadro 3:

**Quadro 3 – Saberes necessários ao exercício profissional docente**

| Autores                             | Ideias relacionadas às especificidades de ser professor   |
|-------------------------------------|---|
| Machado (2008, p. 52)               | “[...] quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra”. |
| Contreras (2002)                    | Os professores diante dos desafios da sociedade atual precisam ser capazes de desenvolver ações conjuntas, reflexivas críticas na perspectiva de transformação da realidade.  |
| Nóvoa (1995, p. 58)                 | “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.  |
| Imbernón (2010) e Formosinho (2009) | A docência é uma atividade profissional, de caráter complexo, que demanda, portanto, uma formação contínua dos professores. Tal formação deve se dar de forma articulada ao contexto escolar em que atuam, buscando atender às necessidades referentes ao ensino e aprendizagem em suas especificidades.  |
| García (1999)                       | É necessário investir em uma formação que supere a visão demasiadamente especializada, que se constitui como elemento de compartimentalização dos processos formativos, avançando para uma compreensão mais abrangente dos mesmos, com relações complexas entre as diferentes áreas, numa perspectiva interdisciplinar.   |

**Fonte:** Construído a partir de Orsano (2016).

Ao cruzar as reflexões apresentadas pelo conjunto de autores que compõem o referencial teórico e as narrativas produzidas por professores que atuam nos IFs, é possível perceber a distância entre as demandas do contexto atual frente aos desafios formativos e de atuação profissional na sociedade contemporânea, e a atuação dos docentes, marcada, segundo Orsano (2016, p. 3844), por influências de uma perspectiva modelo tecnicista, “com habilidades para o uso de novas tecnologias, mas com desafios a serem vencidos acerca da necessária formação docente”.

Consideramos que o contexto investigado por Orsano (2016) se assemelha aos desafios vividos pelo contexto do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, lócus de nossa investigação, tendo em vista a atuação de inúmeros professores vindos dos cursos de bacharelado que carecem de uma formação pedagógica mais consistente. Desse modo, as marcas valorização excessiva dos conhecimentos específicos da área em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e curriculares, também se constituem como ponto de tensão nos processos formativos vividos nas licenciaturas.

Vimos, ao longo deste capítulo, que o Estágio Curricular Supervisionado se constitui como espaço / tempo privilegiado de formação docente, uma vez que tem a possibilidade de colocar em movimento e diálogo os diferentes saberes necessários ao exercício da docência. A profissionalidade que diz respeito às especificidades de ser professor vem sendo pauta de discussão de teóricos da educação. Nestes estudos, tem se tornado cada vez mais evidente a necessidade de superação da perspectiva fragmentária com que o conhecimento é tratado tanto no contexto das licenciaturas quanto na educação básica, conforme é apontado nos estudos de Casciano (2016) e Orsano (2016), publicados na última edição do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

No próximo capítulo, discutiremos a formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática, tomando como referências as orientações postas em nível nacional, articuladas ao Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Unilab, considerando as suas diferentes versões.

### 3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

*Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.  
(Ivani Fazenda)*

A formação interdisciplinar de professores em Ciências da Natureza e Matemática se constitui como foco de discussões do presente capítulo, que objetiva compreender os elementos políticos, pedagógicos e epistemológicos presentes nessa formação. A reflexão trazida por Ivani Fazenda, na epígrafe que abre este capítulo, nos ajuda a problematizar quais as contribuições de um curso de licenciatura interdisciplinar para a construção da profissionalidade docente dos egressos.

Assim, fez-se necessário realizar um movimento investigativo tomando como base os documentos norteadores das práticas formativas desenvolvidas ao longo do curso, a saber, a legislação nacional e as versões do projeto pedagógico do curso de licenciatura em ciências da natureza e matemática da Unilab.

#### 3.1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ELEMENTO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A formação de professores no Brasil, pautada na perspectiva da profissionalização docente, tem se constituído como pauta de políticas educacionais de forma intensa entre o final do Século XX e início do Século XXI.



A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), construída no cenário de reabertura política do Brasil e de amplos debates acerca dos direitos sociais, apresentou uma concepção ampla de educação que colaborou para iniciar um processo de reformulação das políticas educacionais presentes no contexto brasileiro, tendo em vista a sua abrangência tanto em termos conceituais, como de alcance da população. De acordo com o Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Superando a perspectiva da mera instrução, presente na história da educação brasileira, a Constituição Federal de 1988 impulsionou a reorganização dos sistemas oficiais de educação, com vistas a garantir não só o ingresso da população no contexto escolar, mas a efetiva aprendizagem com qualidade socialmente referendada.

Nesse sentido, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996) se constituiu como importante marco para a construção de políticas de democratização do acesso à população, reafirmando os compromissos postos na Carta Magna. Ao dispor sobre a educação básica, este documento aponta que a mesma tem por finalidades “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22).

Considerando as finalidades apresentadas, fez-se necessário estabelecer critérios relacionados à formação dos profissionais que colaborariam com a construção dessa formação cidadã. De acordo com o Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A partir do exposto, as ações de valorização do magistério, dentre as quais se encontra a formação inicial de professores para atuação na educação básica, passaram a se configurar como tema presente no contexto nacional, a partir do dispositivo legal apresentado pela LDB nº 9394 (BRASIL, 1996).

Apesar da formação docente, constituinte do movimento de profissionalização, se constituir como uma garantia prevista em lei no contexto brasileiro, importa discutir quais são as marcas dessa formação e, portanto, quais são as marcas da profissionalidade docente que se deseja para a atuação dos professores na sociedade. Um dos pontos que se destacam tanto na LDB 9394/96, quanto nos documentos dela decorrentes, é a articulação entre teoria e prática, conforme apresenta o Art. 61:

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

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

É importante destacar que a formação de professores tem se instituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos e ideologias. Assim, muitos estudos e pesquisas apontam uma necessidade não só de discutir, mas de repensar a formação de professores.

A formação de professores no Brasil, pautada na perspectiva da profissionalização docente, tem se constituído como pauta de políticas educacionais de forma intensa entre o final do Século XX e início do Século XXI.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), construída no cenário de reabertura política do Brasil e de amplos debates acerca dos direitos sociais, apresentou uma concepção ampla de educação que colaborou para

iniciar um processo de reformulação das políticas educacionais presentes no contexto brasileiro, tendo em vista a sua abrangência tanto em termos conceituais, como de alcance da população. De acordo com o Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Superando a perspectiva da mera instrução, presente na história da educação brasileira, a Constituição Federal de 1988 impulsionou a reorganização dos sistemas oficiais de educação, com vistas a garantir não só o ingresso da população no contexto escolar, mas a efetiva aprendizagem com qualidade socialmente referendada.

Nesse sentido, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996) se constituiu como importante marco para a construção de políticas de democratização do acesso à população, reafirmando os compromissos postos na Carta Magna. Ao dispor sobre a educação básica, este documento aponta que a mesma tem por finalidades “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22).

Considerando as finalidades apresentadas, fez-se necessário estabelecer critérios relacionados à formação dos profissionais que colaborariam com a construção dessa formação cidadã. De acordo com o Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A partir do exposto, as ações de valorização do magistério, dentre as quais se encontra a formação inicial de professores para atuação na educação básica, passaram a se configurar como tema presente no contexto nacional, a partir do dispositivo legal apresentado pela LDB de 1996.

Apesar da formação docente, constituinte do movimento de profissionalização, se constituir como uma garantia prevista em lei no contexto brasileiro, importa discutir quais são as marcas dessa formação e, portanto, quais são as marcas da profissionalidade docente que se deseja para a sociedade. Um dos pontos que se destacam tanto na LDB 9394/96, quanto nos documentos dela decorrentes, é a articulação entre teoria e prática, conforme apresenta o Art. 61:

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

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

É importante destacar que a formação de professores tem se instituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos e ideologias. Nesse sentido, a atuação das universidades se constituía como um elemento não só de efetivação de processos de certificação de professores, como forma de atender ao disposto na lei, mas também cenários de discussões mais amplas sobre as dimensões políticas, sociais, éticas, técnicas e estéticas presentes no fazer docente.

Essa demanda em relação à atuação da universidade nos processos de formação inicial e continuada dos professores coloca em movimento o que preconiza a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) quando enfatiza a autonomia das universidades em unificar os pilares ensino-pesquisa-extensão. O Art. 207 assim dispõe: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Para Dourado (2008, p. 910), é necessário pensar a universidade no contexto de:

[...] um sistema nacional de formação de professores, preferencialmente de formação de profissionais da educação, que, ao invés de fomentar a segmentação e superposições das políticas para a formação inicial e continuada, contribua para o estabelecimento de parâmetros básicos nacionais a serem garantidos nas diferentes instituições de ensino, nos diversos cursos e modalidades.

O autor supracitado afirma sobre a necessidade de apoiar e expandir a formação docente. Neste sentido, o Parecer CNE/CES Nº 67/2003 que destaca princípios, recomendações e orientações para os cursos de formação de professores. Em relação aos princípios, o citado Parecer regulamenta:

1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa
5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a

participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;

8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

No que diz respeito aos cursos de graduação, de forma ampla, o Parecer CNE/CGES N° 67/2003 enfatiza as seguintes recomendações:

1. conferir maior **autonomia** às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um **modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade**, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;

2. propor uma **carga horária mínima** em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;

3. **otimizar a estruturação modular dos cursos**, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;

4. **contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional**, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e

5. **contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico** do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

E por fim, as orientações determinam: “I. A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior”. Devem ser contemplados nas diretrizes os seguintes elementos: Perfil do formando/egresso/profissional; Competência/habilidades/attitudes; Habilitações

e ênfase; Conteúdos curriculares; Organização do curso; Estágios e atividades complementares; Acompanhamento e Avaliação.

Para contemplar a Parecer supracitado, foi elaborado um novo parecer que regulamenta os cursos de licenciatura e bacharelado.

**Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, fundamentada nos Pareceres Nº CNE/CP Nº 9/2001 e CNE/CP Nº 27/2001, alterada pelas Resoluções CNE/CP Nº 2/2004 e CNE/CP Nº 1/2005.

Estes Pareceres e Resoluções possuem características que destacam diferenças entre as diretrizes e objetivos dos cursos de formação de professores, contudo, as Diretrizes Nacionais para a formação de professores orientam que todos os cursos devem avaliar o conhecimento básico da escolarização básica, contemplando as áreas de conhecimento em que o futuro profissional da educação irá atuar.

Contemplando ainda a formação de professores, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, sendo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, distribuídas entre 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A própria educação básica vem sofrendo, ao longo de das últimas décadas, importantes transformações que dizem respeito à maneira de ensinar. Assim, tais transformações indicam, também, a necessidade de revisão constante dos processos de formação inicial e contínua de professores.

Com a publicação pelo MEC, no ano de 2013, do documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão,

são compiladas as orientações curriculares para a educação básica que orientam a construção dos projetos político pedagógicos escolares e, também, refletem na organização das diferentes disciplinas ministradas nos cursos de licenciatura. Tais orientações encontram-se expressas nos seguintes documentos:

**Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com fundamento no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010.

**Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB Nº 11/2010.

**Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB Nº 5/2011 (BRASIL, 2012).

Além destas Resoluções que apontam de maneira geral para as transformações vividas no contexto da Educação Básica, considerando, ainda, as especificidades do Ensino Fundamental e Médio, destacamos ainda: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**; Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais - **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância - **Resolução nº 3, de 16 de maio 2012**; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena - **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - **Resolução nº 1, de 30 de**



**maio de 2012**; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - **resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**.

Como é possível visualizar, a diversidade passa a se constituir no Século XXI uma importante referência para a organização dos currículos escolares, tendo influência também, no currículo dos cursos de formação de professores que precisam lidar de forma cada vez mais intensa com os processos de inclusão social, de valorização da diversidade, defesa da igualdade e de respeito às diferenças.

De acordo com Costa e Martins (2015, p. 151):

A última década do século XX e os anos iniciais do século XXI são marcados por rápidas transformações na geopolítica global, que impactam diretamente nas políticas educacionais. Esse contexto de mudanças oriundas dos avanços científico-tecnológicos se amplia para os diversos setores da vida humana. No campo da educação, instaura-se um clima de inquietação no que concerne ao perfil de homem que se deseja formar para essa sociedade. Abre-se espaço para a diversidade no âmbito da educação, que encontra relevo nas políticas de ação afirmativa.

A perspectiva da diversidade, que marca de forma importante as políticas educacionais brasileiras no início do Sec. XXI, demanda dos processos de formação o movimento permanente de reflexão sobre a prática, tomando como referência a compreensão de que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, conforme aponta o Art. 1º da LDB 9394 (BRASIL, 1996).

Assim, mais do que o domínio dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento e das formas de socializa-lo, que correspondem à dimensão técnica da formação do professor, os cursos de licenciatura devem explorar tais conteúdos como construções históricas que se dão em contextos sociais concretos, revelando diferentes projetos de homem e de sociedade. Ao abordar

os conteúdos de acordo com esta complexidade, os cursos de formação de professores avançam para o fortalecimento das dimensões política, ética e estética da competência desses profissionais.

Apesar da presença dessas orientações nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2002), tem sido perceptível ao longo dos anos as dificuldades de consolidação desse norte formativo tanto nos cursos de licenciatura, em decorrência do ainda existente distanciamento existente entre a universidade e as escolas de educação básica, conforme apontam Gatti e Barreto (2009, p.153):

A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, [das disciplinas], o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em seu Art. 56, § 1º destaca alguns elementos que devem conter no currículo de formação de professores:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Dourado (2015, p.307) afirma que as novas diretrizes devem prever de forma clara a articulação entre “[...]a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a

consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração”.

As perspectivas de cooperação e colaboração previstas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores ressaltam a articulação política de concepções, princípios e valores presentes no contexto nacional. Assim, para que a formação de professores se constitua como práxis é necessário o avanço nas inter-relações existentes entre a teoria e a prática. As discussões que emergem dos contextos de formação e de trabalho docente precisam se constituir como elementos norteadores dos processos de planejamento e avaliação da política nacional.

### 3.2 FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

A formação de professores no contexto da UNILAB traz uma forte marca da perspectiva da diversidade, que é um elemento presente na identidade institucional, fruto dos acordos de cooperação solidária entre os países parceiros e ainda da perspectiva multicultural e das epistemologias configuradas como elementos político pedagógicos presentes nas diretrizes institucionais.

Para compreender de forma mais clara como se dá esse processo, se faz necessário conhecer um pouco da história da UNILAB e, neste contexto, do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira foi criada através da Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, com a missão de formar pessoas com vistas a “contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (BRASIL, 2010, p. 01).

Segundo Art. 2º do Estatuto da Unilab, esta instituição

[...] é vocacionada para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, fundamentando suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos.

Em seu processo de criação e implantação, a partir da perspectiva da cooperação internacional entre os países parceiros, foram realizadas missões com o objetivo de levantar elementos relacionados à realidade de cada país para que fossem definidas as linhas de atuação da Unilab, conforme relatam Costa e Martins (2016, p. 148-149):

No período compreendido entre os anos 2008 e 2010, a Comissão de Implantação da UNILAB fez um levantamento, através de viagens ao exterior, visitas técnicas, oficinas, estudos e reuniões de trabalho na região do Maciço de Baturité, além de análise documental de países parceiros e instituições apoiadoras, identificando problemáticas comuns ao Brasil e aos países parceiros, em especial, os africanos. Com isso, obteve-se um panorama das principais áreas de atuação da Unilab, quais sejam: i) agricultura, ii) saúde coletiva, iii) educação básica, iv) gestão pública e v) tecnologias e desenvolvimento sustentável.

As Diretrizes Gerais da Unilab publicadas em 2010 e ainda vigentes apontam que o domínio do código escrito e das operações matemáticas se constituem como fatores determinantes para a vivência da cidadania. A partir dessa compreensão, aponta a formação de professores como uma prioridade para os países da integração, a ser realizada com base nos princípios do respeito à diversidade em suas diferentes expressões, ao pluriculturalismo, ao multilinguismo, convergindo para a promoção de aspectos culturais e artísticos dos países (UNILAB, 2010).

Dentro deste contexto foi criado o curso presencial de Ciências da Natureza e Matemática, modalidade Licenciatura, a partir da Resolução 02/Conselho Superior Pro Tempore (CONSUP/UNILAB). A interdisciplinaridade, característica principal do curso, é definida no Projeto Pedagógico inaugural do curso (UNILAB, 2011, P. 15), como postura que:

[...] para além de fazer conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento, visa ao diálogo entre diversos campos do saber em uma atitude de colaboração. Dessa forma, gera novas dinâmicas e atitudes frente ao conhecimento, substituindo a tradicional concepção fragmentada das áreas do saber por outra, mais integrada e unificadora do mundo e do ser humano. Assim, torna possível vencer distâncias entre os campos científicos, técnicos, humanísticos, sociais e artísticos, permitindo compreender a multidimensionalidade e a complexidade dos seus fenômenos, favorecendo a transversalidade dos enfoques e a integralidade da formação.

Pensado na perspectiva de promoção do diálogo intercultural a ser promovido pela Unilab, o CNeM foi desafiado desde o momento de sua concepção a apresentar uma concepção alargada de interdisciplinaridade, uma vez que este conceito guarda em si uma multiplicidade de compreensões, inclusive a de justaposição de conhecimentos de forma complementar, sem que necessariamente os campos de conhecimento dialoguem de forma legítima, conforme aponta Para Fazenda (2008, p. 17), ao apontar:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

Assim, o CNeM deveria não só agregar especialistas de diferentes áreas, mas se constituir como espaço de formação para estes profissionais, através da formulação de propostas didáticas que colocassem em diálogo os diferentes saberes que emergem das práticas sociais cotidianas do contexto em que está situado com os saberes científicos formulados pelas áreas do conhecimento através da história da humanidade.

Ao longo da história do curso, o Projeto Pedagógico passou por formulações que foram impulsionadas tanto pelos processos avaliativos daqueles que experimentaram a proposta inicial, quanto pelas novas orientações legais advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, sobretudo a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Tomaremos como base para esta análise as versões do PPCs consolidadas nos anos de 2014 e 2016.

A partir da análise destes documentos foi possível verificar que os objetivos dos PPCs permanecem utilizando os mesmos nortes formativos para os estudantes:

- a) Formar docentes **críticos, criativos e reflexivos** para atuar nos ensinamentos Fundamental e Médio;
- b) Motivar a **iniciação à pesquisa** e difusão do conhecimento, bem como a **participação em programas e projetos de Extensão** relacionados à área das Ciências da Natureza e da Matemática;
- c) Contribuir para a formação de um profissional **capaz de elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho**, empenhados em **compartilhar a práxis e produzir coletivamente**;
- d) Qualificar profissionais para **contribuir em debates interdisciplinares e atuar para além do contexto escolar** e em diferentes setores da sociedade;
- e) Formar um **profissional do ensino, educador e pesquisador**, empenhado em indagar e reconhecer o sentido e o significado do trabalho docente, com uma compreensão ampla do fenômeno e da práxis educativa;
- f) Contribuir para a formação de um **profissional protagonista do próprio processo formativo** e em permanente busca pela emancipação humana;
- g) Fomentar um **ambiente de sala de aula democrático e pluralista, fundamentado na dialogicidade, respeito e confiança recíprocos**, propiciando uma interação entre todos os agentes educacionais;
- h) Propiciar o **conhecimento dos conteúdos gerais e específicos das Ciências da Natureza e Matemática** e permitir a socialização dos saberes e práticas adequando-os às atividades escolares em diferentes níveis e modalidades da educação básica, construindo e integrando-se ao projeto político-pedagógico da escola em uma **perspectiva inter/transdisciplinar**;
- i) Assegurar o conhecimento e a aplicação do conjunto de **competências de natureza humana, político-social e técnico-instrumental**, privilegiando o saber em suas amplas dimensões.

j) Formar sujeitos que **sabem planejar, executar, dirigir, supervisionar e avaliar atividades relativas às práticas docentes**, no contexto escolar, intervindo de forma dinâmica.

A formação proposta para o licenciado em Ciências da Natureza e Matemática se alinha com perspectivas atuais da formação de professores, que visam uma formação ampla, pautada na capacidade investigativo-reflexiva dos docentes, e com forte compromisso ético-político que define uma ação cada vez mais humana, solidária e emancipadora dos sujeitos. Tais horizontes formativos encontram fundamentação nos estudos de autores como Schon (1992), ao defender a perspectiva do professor reflexivo; Stenhowse (1960), que discute a formação do professor pesquisador; Nóvoa (1995), que aborda a concepção do professor como pessoa; Alarcão (2011) que alarga a compreensão da reflexão da perspectiva individual para a coletiva; Giroux (1997), quando reconhece o professor como um intelectual crítico; Freire (1996), destacando a politicidade do papel do professor, entre outros.

Considerando que a discussão da presente investigação se volta à compreensão do componente curricular estágio supervisionado, destacaremos a forma como o mesmo é compreendido dentro das versões de 2014 e de 2016 do PPC.

No PPC, versão 2014 (p. 28-29), se destacam na descrição do devir do estágio supervisionado elementos como:

- a) O contexto de realização do estágio, com destaque para as atividades e aulas práticas de laboratório;
- b) A obrigatoriedade do componente curricular para a formação do licenciando a partir da metade do curso, destacando a oportunidade de participação no contexto concreto de vivência da profissão;
- c) Definição das escolas públicas municipais e estaduais de Redenção e Acarape como lócus de desenvolvimento do estágio
- d) Acompanhamento por professor responsável pela disciplina;

- e) Distribuição de carga horária definida por Lei – 400h de Estágio e 400h de práticas de ensino – sendo 90h no ensino fundamental e 310 no ensino médio;
- f) O tipo de atividades a serem desenvolvidas: conhecimento das atividades realizadas no contexto escolar; elaboração de um plano de intervenção-ação que subsidiará parcial ou integralmente a elaboração do TCC; capacitação em informática educativa.

A forma como o dever do estágio supervisionado é apresentado inicialmente no PPC – Versão 2014 – de forma ampla, sinalizando possibilidades variadas de organização do componente curricular, considerando os diferentes determinantes presentes no contexto da Universidade e da Escola, que demandam ajustes no planejamento e na definição dos cronogramas a partir dos desafios que cotidianamente emergem nos citados contextos, a sequência do documento acaba por aprisionar a proposta de estágio em uma grade que define atividades e cargas horárias a elas vinculadas, conforme é possível visualizar nos quadros 4 e 5:

**Quadro 4 – Estágios a serem desenvolvidos no ensino fundamental**

| Atividade  | ES I           | ES II          | Apresentação da atividade              |
|--|----------------|----------------|--|
| Orientações Gerais                                       | 8 h            | 6 h            |  |
| Capacitação sobre a informática aplicada à Educação      | 8 h            |                | Exercícios Práticos                    |
| Diagnóstico da Unidade Escolar                           | 8 h            |                | Relatório                              |
| Características Gerais do Plano Político Pedagógico      | 5 h            |                | Relatório                              |
| Pesquisa sobre a atividade do Coordenador pedagógico     | 5 h            |                | Relatório                              |
| Participação em Eventos na U.E.                          | 4 h (1 evento) | 4 h (1 evento) | Relatório                              |
| Participação em reunião Pedagógica                       | 5h (1 reunião) |                | Relatório e ATA                        |
| Participação em Conselho de Escola                       | 5h (1 reunião) |                | Relatório e ATA                        |
| Diagnóstico e observação do cardápio nutricional da U.E. | 4h             |                | Relatório                              |
| Observação de aula no Ensino Fundamental                 |                | 8 h ( 4 aulas) | Ficha de Observação                    |
| Elaboração do plano Anual para o Ensino de Ciências      | 8 h            |                | Plano para cada série                  |
| Regência de aula em Ciências                             |                | 12 h (3 aulas) | Plano de Aula e Avaliação do Professor |

**Fonte:** PPC versão 2014.



**Quadro 5 – Estágios a serem desenvolvidos no ensino médio**

| Atividade de Estágio no Ensino Médio                                    | ES III            | ES IV             | ES V              | ES VI              | Apresentação de atividade                           |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---|
| Orientações Gerais  | 6 h               | 6 h               | 6 h               | 10 h               |   |
| Capacitação sobre a informática Educativa (Uso de Objetos Educacionais) |                   |                   | 8 h               |                    | Miniprojeto   |
| Diagnóstico da Unidade Escolar  | 8 h               |                   |                   |                    | Relatório   |
| Características Gerais do Plano Político Pedagógico                     | 5 h               |                   |                   |                    | Relatório   |
| Pesquisa sobre a atividade do Coordenador pedagógico                    | 5 h               |                   |                   |                    | Relatório   |
| Entrevista sobre a Proposta Pedagógica - Ens. da Habilitação            | 2 h               |                   |                   |                    | Relatório   |
| Avaliação do Perfil Sócioeconômico                                      |                   | 12 h              |                   |                    | Relatório   |
| Participação em Eventos na U.E.   | 4 h<br>(1 evento) | 4 h<br>(1 evento) | 8 h<br>(2 evento) | 10 h<br>(2 evento) | Relatório   |
| Participação em reunião Pedagógica                                      | 5h<br>(1 reunião) | 5h<br>(1 reunião) | 5h<br>(1 reunião) | 5h<br>(1 reunião)  | Relatório e ATA                                     |
| Participação em Conselho de Escola                                      | 5h<br>(1 reunião) | 5h<br>(1 reunião) | 5h<br>(1 reunião) | 5h<br>(1 reunião)  | Relatório e ATA                                     |
| Observação de aula no Ensino Médio                                      |                   | 18 h<br>(9 aulas) | 18 h<br>(9 aulas) |                    | Ficha de Observação                                 |
| Elaboração do plano Anual para o Ensino da Habilitação                  |                   | 6 h               |                   |                    | Plano para cada série                               |
| Regência de aula no Ensino da Habilitação                               |                   |                   | 20 h<br>(5 aulas) | 64 h<br>(16 aulas) | Plano de Aula e Avaliação do Professor              |
| Miniaulas   |                   |                   | 8 h               | 10 h               | Plano de aula e avaliação dos colegas de disciplina |
| Práticas de Ensino em Laboratório da Habilitação                        |                   | 4 h               | 4 h               | 8 h                | Relatório   |
| Práticas de Ensino em Laboratório de Informática                        |                   |                   | 8 h<br>(2 aulas)  | 8 h<br>(2 aulas)   | Relatório   |

**Fonte:** PPC – Versão 2014

A análise dos quadros-síntese das propostas do estágio nos faz saltar aos olhos a perspectiva de um conjunto de atividades a serem realizadas pelos estudantes na escola a partir de roteiros previamente definidos. No conjunto de atividades não conseguimos visualizar, além das reuniões para orientação geral, quais seriam os espaços para debate e reflexão acerca da realidade observada. O resultado prático dessa condição era a realização de atividades

pouco significativas para os estudantes, não sendo possível realizar a leitura crítica da realidade, tampouco compreender de forma mais ampla os desafios da profissão. Além desta questão, faz-se necessário apontar a desarticulação entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva o Estágio se reduz a atitude de:

[...] usar as teorias para captar os desvios e falhas da escola, dos professores e dos diretores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como tradicionais e autoritários entre outras qualificações (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40).

Outro aspecto a ser considerado dentro da leitura do documento, é o caráter demasiadamente prescritivo do PPC, que organizava, no período de vigência da organização dos períodos letivos em trimestres, todas as atividades de estágio sem levar em consideração a realidade das escolas de educação básica, organizadas em regimes anuais. Desse modo, não foram raras as vezes que as atividades propostas no PPC deixaram de ser cumpridas, ao mesmo tempo em que atividades extremamente ricas desenvolvidas no contexto da escola eram desconsideradas por não se encontrarem previstas no plano de estágio.

O planejamento do estágio deve considerar, sobretudo no processo de imersão dos estudantes na realidade da escola, a previsão das formas de articulação entre a universidade e a escola-campo, conforme aponta Lima (2012). Nesse sentido, a aproximação prévia entre essas instituições, através de visitas ou reuniões onde os professores orientadores de estágio possam apresentar a escola as suas intencionalidades e estabelecer colaborativamente os papéis de cada sujeito no desenvolvimento das atividades. A escola, tanto quanto a universidade, é uma instituição que forma professores. Desse modo, é necessário reconhecer seu potencial formativo e incluí-lo como espaço de diálogo e aprendizagem sobre a formação e o trabalho docente.

A justaposição visualizada nos quadros que apresentam as atividades a serem desenvolvidas no estágio também se encontrava posta na organização das disciplinas, conforme apresenta o quadro 6.

**Quadro 6** – Ementas das disciplinas de Estágio no PPC de 2014

|   |
|---|
| <b>Disciplina Estágio I - 60h</b>   |
| Capacitação sobre informática aplicada à Educação para o uso de aplicativos da informática em trabalhos tipo controles administrativos ou acadêmicos, como emitir relatórios, escrever textos, confeccionar tabelas, manipular banco de dados, etc. conhecer a estrutura física e os recursos humanos de uma unidade escolar. Estudo das características gerais de um Plano Político Pedagógico. Observação das atividades dos diversos agentes na escola: Diretor, Professor, Coordenador Pedagógico, corpo administrativo, terceirizados, etc. Familiarização com o ambiente escolar através da imersão nas atividades administrativas, pedagógicas e sociais, tais como reuniões pedagógicas, reuniões do conselho escolar, eventos culturais, feira de ciências, gincanas, etc. |
| <b>Disciplina Estágio II - 30h</b>  |
| Integração com as atividades socioculturais da Unidade Escolar por meio de participação em eventos, feiras de ciências, gincanas, apresentações e etc, de forma a observar, experimentar e avaliar a relação aluno-aluno e professor-aluno. Preparação para os primeiros contatos com a regência por meio de observação condução de aulas do Ensino Fundamental na Unidade Escolar.   |
| <b>Disciplina Estágio III - 40h</b>   |
| Conhecer a estrutura física e os recursos humanos de uma unidade escolar. Estudo das características gerais de um Plano Político Pedagógico. Observação das atividades dos diversos agentes na escola: Diretor, Professor, Coordenador Pedagógico, corpo administrativo, terceirizados, etc. Familiarização com o ambiente escolar através da imersão nas atividades administrativas, pedagógicas e sociais, tais como reuniões pedagógicas, reuniões do conselho escolar, eventos culturais, feira de ciências, gincanas, etc.   |
| <b>Disciplina Estágio IV - 60h</b>  |
| Familiarização com o ambiente escolar através da imersão nas atividades administrativas, pedagógicas e sociais, tais como reuniões pedagógicas, reuniões do conselho escolar, elaboração de planos anuais para o ensino, eventos culturais, feira de ciências, gincanas, etc. Relação do perfil socioeconômico dos alunos com seu desenvolvimento escolar. Preparação para os primeiros contatos com a regência no Ensino Médio por meio de observação de aulas na Unidade Escolar.   |
| <b>Disciplina Estágio V - 90h</b>   |
| Capacitação sobre informática Educativa e sua aplicação prática. Familiarização com o ambiente escolar através da imersão nas atividades administrativas, pedagógicas e sociais, tais como reuniões pedagógicas, reuniões do conselho escolar, elaboração de planos anuais para o ensino, eventos culturais, feira de ciências, gincanas, etc. Relação do perfil socioeconômico dos alunos com seu desenvolvimento escolar. Primeiros contatos com a regência por meio de observação e condução de aulas na Unidade Escolar.  |
| <b>Disciplina Estágio VI - 120h</b>   |
| Familiarização com o ambiente escolar através da imersão nas atividades administrativas, pedagógicas e sociais, tais como reuniões pedagógicas, reuniões do conselho escolar, elaboração de planos anuais para o ensino, eventos culturais, feira de ciências, gincanas, etc. Aprofundamento e aprimoramento da prática de ensino tanto em sala de aula como em laboratório   |

**Fonte:** Construído a partir do PPC do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (Versão 2014).

Ao analisar o conjunto de ementas, visualizamos elementos que nos permitem compreender as disciplinas como desconexas e repetitivas. Não há discussões sobre os elementos teóricos do estágio supervisionado e o estudante é lançado ao ambiente da escola sem a devida clareza acerca das finalidades pedagógicas das atividades que realizará. Mais uma vez se configura o estágio como a hora da prática, tão criticado por autores como Pimenta e Lima (2006, p.9), ao apontarem que nessa perspectiva de estágio: “o profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas”.

A confirmação dessa redução da profissão ao exercício acrítico da docência é confirmada pelo lugar de subalternidade ocupado pelos professores regentes de turma nas atividades previstas para o estágio e nas ementas das disciplinas. Suas histórias, experiências e conhecimentos não se constituíam como pautas de investigação ou de interesse dentro do que se encontrava previsto no plano de estágio. Tal postura colide frontalmente com as perspectivas atuais de formação de professores que veem nesse profissional uma importante referência para a compreensão dos desafios postos ao exercício da docência, pelas experiências e saberes que acumula em sua trajetória de vida, trabalho e formação (NÓVOA, 1992; BUENO, 2002).

No ano de 2015, como forma de promover a reformulação do PPC do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, adequando-o às novas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica (Resolução nº2/2015), foi realizado um importante processo de escuta dos estudantes e professores acerca dos limites e possibilidades do estágio no PPC – Versão 2014, através da I Mostra de Estágios Supervisionados (I MESU<sup>1</sup>) da Unilab, promovida por professores do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza.

O PPC – versão 2016 manteve os compromissos estabelecidos na versão de 2014 no que diz respeito aos objetivos de formação do curso, o que

---

<sup>1</sup> A Mostra de Estágio Supervisionado foi uma iniciativa dos professores de estágio do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza com vistas a pautar processos de reflexão sobre a formação de professores a partir desse componente curricular, agregando visões e experiências de professores da educação básica e da universidade e estudantes dos cursos de licenciatura.

representou a possibilidade de continuidade da perspectiva ampla de formação dos estudantes pautada na interdisciplinaridade enquanto princípio institucional que marca a identidade da Unilab desde sua criação (BRASIL, 2010).

Foram redefinidas questões estruturais do Estágio que diziam respeito à sua concepção e formas de organização. No PPC – versão 2016 o regime de organização dos períodos letivos passou a ser semestral, o que promoveu uma redução da quantidade de disciplinas de Estágio ofertadas, de seis para quatro, garantida a manutenção da carga horária mínima prevista em lei.

Ao apresentar a proposta de Estágio Supervisionado, é possível verificar no PPC – versão 2016 que foram mantidos elementos relativos aos locais de realização dos estágios, os responsáveis pelo acompanhamento das atividades, a carga horária estabelecida por lei, o ingresso dos estudantes nas disciplinas de estágio a partir da metade do curso, a previsão geral das atividades a serem realizadas e a possibilidade de articulação do Estágio com o Trabalho de Conclusão de Curso. As alterações sofridas neste trecho do documento disseram respeito apenas à distribuição da carga horária que passou a contemplar de forma mais equilibrada o ensino fundamental, com 180h, e o ensino médio, com 225h e a quantidade de disciplinas de estágio, conforme mencionado anteriormente.

Importa destacar que os quadros 3 e 4 apresentados no início dessa sessão foram excluídos do PPC – versão 2016, dando mais liberdade aos professores orientadores para formular propostas de desenvolvimento de atividades do Estágio mais próximas da realidade das escolas-campo e mais significativas para o processo formativo dos estudantes. Em nosso período de imersão, na condição de observador participante das disciplinas de estágio, tivemos a oportunidade de vivenciar atividades diversificadas e ricas em conhecimentos como os produtos finais dos estágios através de relatos de experiência em formato de resumos expandidos, produção de vídeodocumentários sobre as escolas em movimento, portfólios com sistematização de reflexão sobre as práticas formativas vividas no contexto da universidade e da escola, além de relatórios escritos.

Para Lima (2008, p. 201):

O que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam. As atividades de reflexão e registro poderão auxiliar no entendimento das questões relativas às contradições acontecidas no trabalho educativo. Entre o escrito e o vivido estão: cultura, relações de trabalho, classe social, etnia, idade e campos de poder, entre outros aspectos.

No que diz respeito à organização do Estágio, tivemos uma diminuição de duas disciplinas. As ementas das disciplinas passaram por um processo de reformulação, considerando tanto os elementos presentes nas novas diretrizes, quanto contribuições da comunidade acadêmica levantadas por ocasião da I Mostra de Estágios Supervisionados da Unilab (MESU) e pesquisas / estudos sobre formação de professores no contexto contemporâneo. As ementas do PPC – versão 2016 encontram-se apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 7 – Ementas das disciplinas de Estágio no PPC – 2016**

|  |
|--|
| <b>Disciplina Estágio I - 90h</b>  |
| Estágio como campo de construção de conhecimento. Concepções e práticas de estágio curricular na formação de professores. A pesquisa como princípio formativo. A escola de ensino fundamental em movimento - diagnóstico da escola. Projeto Político-Pedagógico, organização e gestão escolar. A escola e as relações com os sujeitos educativos. Escola e comunidade. Projetos pedagógicos e ação educativa interdisciplinar. |
| <b>Disciplina Estágio II - 90h</b>   |
| Profissionalidade e identidade docente no ensino fundamental. Narrativas de história de vida e profissão. A organização curricular do ensino fundamental e suas repercussões na escola. Planejamento pedagógico ensino e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. A escola e a gestão da sala de aula. Iniciação à docência no ensino fundamental.  |
| <b>Disciplina Estágio III - 105h</b>   |
| A escola de ensino médio em movimento - diagnóstico da escola. Projeto Político-Pedagógico, organização e gestão escolar. A escola e as relações com os sujeitos educativos. Escola e comunidade. Projetos pedagógicos e ação educativa interdisciplinar. Iniciação à docência no ensino médio.  |
| <b>Disciplina Estágio IV - 120h</b>  |
| Profissionalidade e identidade docente no ensino médio. Narrativas de história de vida e profissão. A organização curricular do ensino médio e suas repercussões na escola. Planejamento pedagógico ensino e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. A escola e a gestão da sala de aula. Docência no ensino médio.  |

**Fonte:** produzido a partir do PPC – Versão 2016.

Analisando o conjunto das novas ementas é possível visualizar a preocupação de consolidação do Estágio como componente curricular no qual são produzidos conhecimentos sobre a profissão professor. Para tanto, o estudante da licenciatura é inicialmente apresentado à fundamentação teórica sobre Estágio Supervisionado. A partir das discussões sobre as concepções e práticas desse componente curricular, são desenvolvidas atividades que permitem a aproximação crítico-reflexiva dos licenciandos com a profissão, considerando inicialmente a escola como em movimento, seguindo com a exploração de elementos norteadores das práticas educativas, as relações estabelecidas entre os sujeitos até, por fim, chegar no contexto da sala de aula, percebendo de maneira dialógica a construção da profissionalidade docente nos ensinamentos fundamental e médio.

Na articulação entre as atividades propostas nas ementas das quatro disciplinas de estágio temos a compreensão da formação de professores como um continuum que não deixar de tomar como referência os elementos iniciais presentes nas disciplinas iniciais e vai agregando cada vez mais referências para que os estudantes compreendam as dimensões histórica e social de sua profissionalidade docente.

Pimenta e Lima (2008, p. 201-202) nos apresentam importantes lições deixadas pela formulação crítico-reflexiva de atividades de estágio. São elas:

- **Lições aprendidas na localização da escola:** Onde a escola está situada? Em que parte da cidade? Como é sua localização urbana? Como se caracteriza a vizinhança, o comércio, os serviços de saúde, a segurança, entre outros?
- **Lições aprendidas na chegada:** entre nossas atividades com os estagiários, destacamos o portão da escola e a chegada dos alunos. Em trabalho anterior – (LIMA 2002, p. 61) – destacamos que a porta ou o portão da escola representa para o estagiário uma oportunidade de reflexão e questionamentos. Quais as marcas da sociedade atual estão na entrada da escola? Como é o prédio? Quem controla o portão e de que maneira? Como são os transeuntes que por aí trafegam? Quem passa, o que passa e deixa de passar pelo portão da escola? [...]
- **Lições de aprendidas entre o dito e o feito, entre o escrito e o vivido:** é importante a compreensão da escola dentro do sistema educacional e da implantação e implementação das políticas vigentes.

- **Lições do Projeto Político Pedagógico da Escola:** vale a pena perceber o Projeto Pedagógico em processo de operacionalização, ou seja, a comunidade escolar, vivenciando aquilo que foi debatido e decidido por ela, no coletivo [...]
- **Lições decorrentes da interação de saberes:** o estudo das relações estabelecidas no encontro/confronto de professores da universidade, docentes da escola de educação básica e estagiários, cada um com os seus valores, visões de mundo e experiências diferentes [...];
- **Lições dos procedimentos de investigação:** concordamos com Charlot (2005, p. 147) quando insiste que a escola pública deve ser defendida como um direito, o que acarreta obrigações para com ela [...];
- **Lições da escola em movimento:** Como os alunos circulam no espaço escolar? Que posturas caracterizam a equipe gestora, os funcionários, os professores e os alunos? Como são os procedimentos de entradas, saídas, atividades no pátio de recreio, quadra de esportes, corredores, banheiros, portas das salas de aula, cantina?
- **Lições da observação e atuação na sala de aula:** é necessário que o estagiário aprenda a exercitar um olhar pedagógico e atento para entender o que há de estranho nas coisas comuns.

Ao observar as lições apresentadas pelas autoras, visualizamos que a estrutura atual do PPC do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática tem a possibilidade de fortalecer de maneira significativa a construção da profissionalidade docente, imprimindo a esta marcas como a criticidade e a reflexividade, condições que remetem à figura do professor como um intelectual.

Consideradas as transformações político-pedagógicas e epistemológicas vividas pelo CNeM, passaremos a visualizar no próximo capítulo as concepções e práticas de uma das professoras de Estágio que atuou na turma de estudantes que acompanhamos ao longo de três períodos letivos, assim como visualizaremos o posicionamento dos licenciandos acerca dos saberes construídos ao longo de sua passagem por este curso de licenciatura.



## 4 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM MOVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Todo dia eu encontro muita gente  
Que vai, que vêm  
O que pensa, o que vive, o que sente,  
Eu não sei se o sabe alguém  
Caminhar, com razão  
Eis da vida uma lição  
E sorrir, e cantar  
E o mundo a Deus levar [...]  
(Kolling)*

Neste capítulo, trataremos Estágio de uma forma mais prática. Analisaremos a partir dos momentos observados como se constrói a profissionalidade docente dos estudantes. Teceremos diálogos entre professores da disciplina, pesquisadores e licenciandos.

A epígrafe escolhida é o trecho de uma música que muito escutava quando criança. Ela fala sobre a necessidade de termos objetivos na vida e que, durante os trajeto percorridos para os alcançarmos encontramos pessoas. Essas pessoas trazem consigo vários sentimentos, experiências e vivências. Pensar a pesquisa como um encontro, nos fortalece e nos mobiliza a ouvir o que o outro traz consigo, suas histórias, crenças, valores, acertos e erros. A aproximação com estes elementos nos ajuda a compreender a construção da identidade docente e da profissionalidade como construções históricas e sociais, jamais realizadas solitariamente, mas a partir do encontro consigo e com o outro.

### 4.1 ELEMENTOS NORTEADORES DOS ESTÁGIOS

Durante a observação participante na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, pude observar o desenvolvimento da disciplina durante todo período letivo em suas discussões teóricas e reflexão da prática sobre a escola em movimento. A partir deste contexto, surge a necessidade de entendermos a

visão do estágio por parte de uma das docentes<sup>2</sup> que leciona a disciplina. Por isso, foi realizada uma entrevista com a professora Sinara Mota Neves de Almeida, com o objetivo de identificar elementos norteadores para a compreensão do estágio como elemento de fundamental importância no processo de construção identitária do professor.

De acordo com Marconi (p.273, 2011) —O objetivo das entrevistas qualitativas é obter respostas sobre o tema ou o problema a investigar. Esta tem por objetivo coletar dados para aprofundar a pesquisa. Estes dados serão utilizados com o intuito de se fazer o estudo do caso. A entrevista é, também, um diálogo, onde o entrevistado poderá explanar suas ideias e perspectivas.

A professora Sinara Mota Neves de Almeida, professora Adjunta da UNILAB; graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e Doutora em Educação pela UFC. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) financiado pela CAPES. Trabalhou como professora substituta da Universidade Federal do Ceará (UFC) durante seis anos. Foi professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Fortaleza, atuando por cinco anos e Supervisora Escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza.

Quando perguntado a professora o que é estágio, a mesma respondeu que:

*O estágio é um componente curricular obrigatório que visa à implementação do desempenho profissional do estudante por meio das experiências, vivências e inserção dos discentes da graduação em ambientes de trabalho relativos à sua área de formação, assegurando a integração entre teoria e prática. Segundo as Diretrizes da UNILAB, o Estágio Curricular Supervisionado deve contribuir para a consolidação de saberes resultantes da análise crítica do contexto lusoafro-brasileiro, estimulando o desenvolvimento da autonomia dos discentes, como agentes transformadores da realidade.*

Podemos perceber a concepção da docente no que diz respeito à inserção do aluno no ambiente escolar, de modo que os mesmos não apenas reproduzam o preenchimento de instrumentos burocráticos, mas que consigam

---

<sup>2</sup> As docentes acompanhadas ao longo da pesquisa foram as professoras Sinara Mota Neves de Almeida e a professora Elisângela André da Silva Costa. Como a professora Elisângela orientou o presente TCC, definimos que, por questões de natureza ética, a mesma não participaria como sujeito da pesquisa.

vivenciar a escola como um todo. Pimenta e Lima (2004, p.56) também evidenciam tal postura afirmando que “[...] os estudantes aprimoram a escolha de ser professor a partir do momento em que entram em contato com a realidade da profissão”.

Em relação às experiências formativas e profissionais que a docente já viveu e que considera relevantes para sua atuação como professora na disciplina de estágio, a mesma faz um pequeno relato sobre sua trajetória acadêmica.

*Durante a graduação fui bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) financiado pela CAPES. O objetivo central do PET era oportunizar aos bolsistas experiências no ensino, cultura, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, tive acesso aos estágios e regências durante o todo o percurso da licenciatura, tendo em vista que uma das atividades do PET se constituía em um programa de intervenção e acompanhamento da Educação Inclusiva na rede pública municipal de ensino. Finalizando a graduação, iniciei minha trajetória profissional como professora substituta da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde trabalhei durante seis anos. Ao término do contrato na (UFC), realizei concurso para professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Fortaleza, atuando por cinco anos. Em seguida, realizei concurso para Supervisora Escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. Durante o período atuando na SME, concluí o mestrado e doutorado. Ressalto que foram dias valiosos da minha formação acadêmica, pois pude colaborar significativamente nas formações continuadas para os professores da rede municipal. Atualmente, como professora efetiva da UNILAB, procuro oportunizar aos estudantes a possibilidade de compreender o estágio como possibilidade de pesquisa e vivência nas diferentes situações de ensino-aprendizagem e interação entre os elementos que compõem a prática pedagógica.*

Tal relato nos mostra o quão é importante nossa trajetória acadêmica, pois é a partir de nossas vivências que construímos a nossa identidade profissional. Para Lima (2012, p.95) “os processos de identificação com a profissão docente podem acontecer por meio das atividades realizadas na escola”. A trajetória da docente na educação, atuando tanto na educação básica como na superior permite que a mesma transite com mais tranquilidade nas discussões acerca da profissão professor, pois a experiência que acumula permite uma compreensão vivencial dos desafios postos à profissão.

Quando perguntado sobre as concepções que norteiam a proposta de estágio supervisionado presente nas disciplinas que ministra, a professora afirmou:

*Acredito que a formação de professores deve ocorrer num processo contínuo por meio da ação/reflexão. A partir dos estudos de António Nóvoa, entendo a formação na perspectiva crítico-reflexiva, ou seja, que forneça aos professores um pensamento autônomo e os conduza a dinâmicas de autoformação participada, partilhando os saberes e a produção desses saberes, transformando o professor no construtor de sua formação. Os referenciais de Paulo Freire têm uma importância significativa para embasar nossa ação docente, onde percebemos que não basta apenas pensar e refletir é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora de sua prática.*

A partir da fala da professora, podemos fazer uma ligação com Nóvoa (1991, p. 25) que fala sobre o desenvolvimento pessoal do professor mediante uma formação crítico-reflexiva.

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Em relação à construção das propostas de atividades realizadas nos estágios supervisionados do CNeM a professora afirmou:

*Temos uma excelente parceria com as escolas, Secretarias Municipais de Educação da região e Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 8). Além de atividades teóricas, realizamos várias aulas de campo e visitas a instituições.*

No que diz respeito à fala da professora, durante as observações participantes, pude acompanhar juntamente com os docentes da disciplina, algumas aulas de campo como atividades formativas e culturais. Dentre estas atividades destaco a desenvolvida no Centro de Educação à Distância do Estado do Ceará (CED) na cidade de Sobral-CE, com vistas a uma formação

complementar para o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação que foram utilizadas para a produção de vídeo documentários sobre as escolas-campo de estágio, conforme apresenta a figura 1:

**Figura 1** – Oficina de produção de vídeo documentários no CED



**Fonte:** Acervo das docentes (2016).

A produção de vídeos foi bem avaliada tanto por estudantes como pelas professoras da disciplina, como uma importante estratégia pedagógica de investigação sobre a escola. Esta experiência foi sistematizada e apresentada no XVIII ENDIPE. As professoras afirmam que

Os vídeo documentários podem fortalecer um diálogo mais próximo com a escola, através da socialização dos resultados dos Estágios Supervisionados, permitindo aos gestores e demais funcionários compreenderem o olhar dos estagiários sobre o seu contexto de trabalho. O movimento da construção e socialização dos vídeos simboliza, portanto, o início e o encerramento de um ciclo de pesquisa (COSTA; ALMEIDA, 2016, p. 1075). .

Na perspectiva de desenvolvimento de atividades que articulem ensino e pesquisa merece destaque, ainda, a visita técnica realizada ao EcoMuseu na

cidade de Pacoti-CE, que desenvolve atividades de museologia social integrando a escola de ensino médio à construção colaborativa de registros sobre os saberes e patrimônios material e imaterial do município através de atividades investigativas interdisciplinares.

**Figura 2** – visita técnica ao Ecomuseu de Pacoti



**Fonte:** Página oficial da Unilab / Notícias (Jun/ 2017).

A atividade realizada junto ao Ecomuseu se constitui como uma forma de aproximação e inspiração aos estudantes brasileiros, africanos e timorenses para desenvolvimento de projetos que promovam a articulação entre escola e comunidade, através de atitudes investigativas interdisciplinares, fortalecendo, assim, o compromisso da Unilab com a integração internacional e desenvolvimento loco-regional (UNILAB, 2010).

Seguindo a entrevista com a professora, foi perguntado sobre de que forma o estágio desenvolvido no CNeM tem contribuído para a construção da profissionalidade docente dos estudantes. A professora respondeu:

*Vou me apoiar novamente no autor Português, Antonio Nóvoa, quando diz que “professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes”. Neste sentido, o estágio desenvolvido no CNeM propõe uma formação que amplie o campo de conhecimento e*

*reconheça as especificidades dos saberes profissionais e as formas como esses são construídos, favorecendo aos nossos estudantes as orientações de suas práticas a partir da reflexão e intervenção na construção do conhecimento.*

Buriolla relaciona estágio e construção da profissionalidade docente (1991, pág. 10 apud PIMENTA; LIMA, 2004, pág. 62), afirmando que “o estágio é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida: volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva, crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade”.

“É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente” (MARCELO, 2009, p. 112). O autor citado ainda afirma que a identidade docente não é algo que já temos, mas desenvolvemos esta identidade durante nossa vida e formação.

Quando perguntado sobre as marcas que a docente considera presentes nas formas como o coletivo de estudantes da turma de estágio vive a iniciação a docência, a mesma ponderou:

*Inicialmente os estudantes começam a disciplina temerosos, demonstrando dificuldades, inseguranças em lidar com as situações cotidianas do ambiente escolar. Contudo, as aulas de estágio são sempre planejadas de modo que os alunos-estagiários possam adquirir as competências necessárias ao bom desempenho profissional na escola onde realizarão os estágios.*

Lima (2012, p. 75), em sua obra intitulada Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente, nos fala sobre o planejamento do estágio. Destaca que “a utopia da organização está em avaliar para planejar”. E ainda afirma sobre “o tempo destinado a uma conversa sobre o trabalho de sala de aula, seus desafios problemas e possibilidades” (IDEM, p.. 76). O que a autora aponta foi vivenciado por mim durante os encontros de Reflexão sobre a Prática na disciplina de estágio, onde os estudantes após seu primeiro contato com a escola, explanaram sua visita e refletiram sobre o que é escrito e o que é vivido na prática.

Indagamos, ainda, sobre os desafios presentes numa formação inicial de professores de caráter interdisciplinar como a que ocorre no CNeM.

*Considero que a formação interdisciplinar proposta no CNeM garante aos estudantes uma maior interação entre os diferentes saberes para além da matemática, física, química e biologia. O ensino interdisciplinar contribui para um maior diálogo entre professores e alunos das diferentes áreas do conhecimento visando um melhor preparo profissional e uma formação mais eficaz. Entendo que enquanto o foco do ensino for o conteúdo, estará posta a impossibilidade de um olhar mais apurado sobre a realidade.*

Tal relato se evidencia no PPC do curso (nas versões 2014 e 2016) no que diz respeito à interdisciplinaridade que, se faz presente nos objetivos da formação proposta, que visa, entre outras questões: “[...] Qualificar profissionais para contribuir em debates interdisciplinares e atuar para além do contexto escolar e em diferentes setores da sociedade”.

Entendemos que a nossa sociedade passa por rápidas mudanças e que a escola que está inserida nesse meio também avança em suas mudanças e inovações nas práticas de ensino. É neste contexto que surge a interdisciplinaridade.

[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1979, p.10-18 apud BOVO, 2005 p. 02).

Continuando a reflexão sobre o assunto interdisciplinaridade, indagamos à professora quais as contribuições dessa formação interdisciplinar para os estudantes da UNILAB.

*O estágio é organizado por períodos de observações, estudos, pesquisas, além de encontros para planejamento e troca de experiências, objetivando a construção das atividades docentes de acordo com a proposta da disciplina.*



*Vale ressaltar que formação profissional docente deve focar no aprendizado da profissão, na construção da identidade e na valorização do magistério.*

“Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 111). A fala da docente se centra na contribuição do estágio para a construção da identidade docente e o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Este é um “método de formação de futuros professores” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46). Salientamos, ainda, que a troca de experiências entre discentes e docentes é de suma importância, pois oportuniza a reflexão sobre a prática docente que sempre se renova.

A professora citou as experiências de estágio já desenvolvidas e destacou porquê foram relevantes no contexto do CNeM. Foram destacadas: “Utilização das Novas Tecnologias da Informação (TIC): organização de vídeo documentários;- Portfólios;- Relatórios; Produção de artigos; Organização da Mostra de Estágio Supervisionado da UNILAB”. Acerca da relevância destas atividades, a docente se posicionou da seguinte maneira:

*As aulas de Estágio não devem se reduzir a realização de um mero cumprimento de atividades ou preenchimento de instrumentais. O coletivo docente da disciplina acredita na proposta inovadora com a utilização de diferentes estratégias para que haja significação no processo de ensino e aprendizagem. A tentativa de trabalharmos com projetos interdisciplinares buscam dar sentido aos conhecimentos acadêmicos, na tentativa de um enriquecimento das aulas ministradas.*

A professora reflete, o que Lima (2012) nos apresenta, falando sobre o estágio não apenas como atividade meramente burocrática e com preenchimento de instrumentais, mas como espaço para pesquisa, o que tem feito com que o estágio se constitua também como campo de conhecimento e formação de professores. As produções apresentadas pelos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino é exemplo concreto da riqueza teórica e metodológica que emerge deste componente curricular.

Por fim, a professora tornou a destacar sobre a interdisciplinaridade, apontando:

*Precisamos avançar no sentido de uma melhor qualificação na formação dos novos docentes. É indispensável que a educação esteja articulada em seus diferentes níveis num processo contínuo, rompendo com a fragmentação do saber por meio da prática interdisciplinar para promoção de um ensino efetivo e de qualidade.*

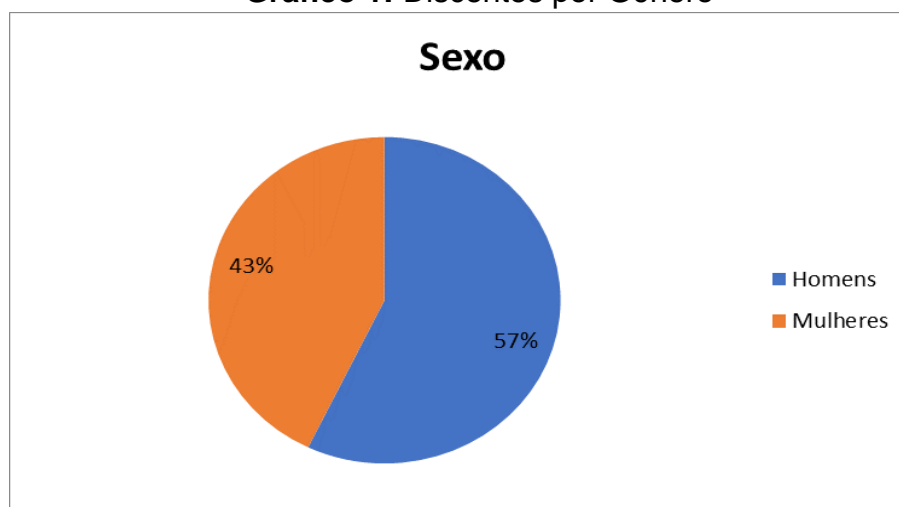
É necessário abrir os horizontes sobre a interdisciplinaridade, visto que o curso de Ciências da Natureza e Matemática é tido como tal. A partir desse contexto, podemos ver que existe uma articulação entre a teoria e prática no que diz respeito ao estágio alinhado com uma visão interdisciplinar, com perspectiva de valorização e respeito à diversidade presente no contexto da Unilab e a pluralidade de saberes que emerge desse diálogo intercultural que se tece no dia-a-dia.

#### 4.2 AVALIANDO A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O OLHAR DOS ESTUDANTES.

Para acessar a avaliação dos estudantes de Estágio acerca dos conhecimentos que constituem a profissionalidade docente, aplicamos um instrumental de pesquisa, construído a partir do perfil do egresso apresentado no PPC – Versão 2014 do curso. Ao todo, foram respondidos 21 formulários.

No que diz respeito ao gênero, observamos a predominância do masculino em relação ao feminino, como demonstra gráfico 1.

**Gráfico 1:** Discentes por Gênero



**Fonte:** construído a partir de dados da pesquisa

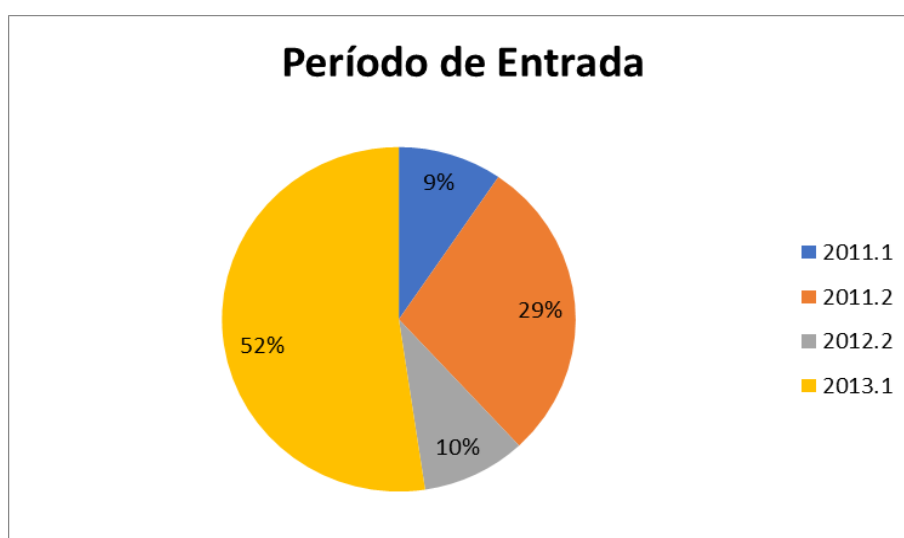
Observamos que existe uma predominância de homens (57%) em relação às mulheres (43%). Este dado dialoga com os resultados da pesquisa realizada por Pinto et al (2014) que apontam para a predominância masculina na área de ciências exatas, naturais e tecnológicas como uma realidade que historicamente vem se repetindo.

Em complementação à afirmativa de Pinto et al (2004), acerca desta questão, os estudos desenvolvidos por Leta (2003, p. 274) apontam que esta realidade vem mudando.

Mas fato é que, aos olhos, principalmente, dos mais “seniores”, é evidente a mudança na universidade brasileira no que diz respeito à frequência de mulheres: diferente de algumas poucas décadas atrás, elas hoje são a maioria em boa parte dos cursos de graduação e de pós-graduação do país (LETA, 2003, p. 274).

Em relação ao período de entrada dos estudantes, percebemos que a disciplina de estágio contém alunos de 4 (quatro) períodos letivos de ingresso: 2011.1 (9%), 2011.2 (29%), 2012.2 (10%) e 2013.1 (52%).

**Gráfico 2:** Período de Entrada



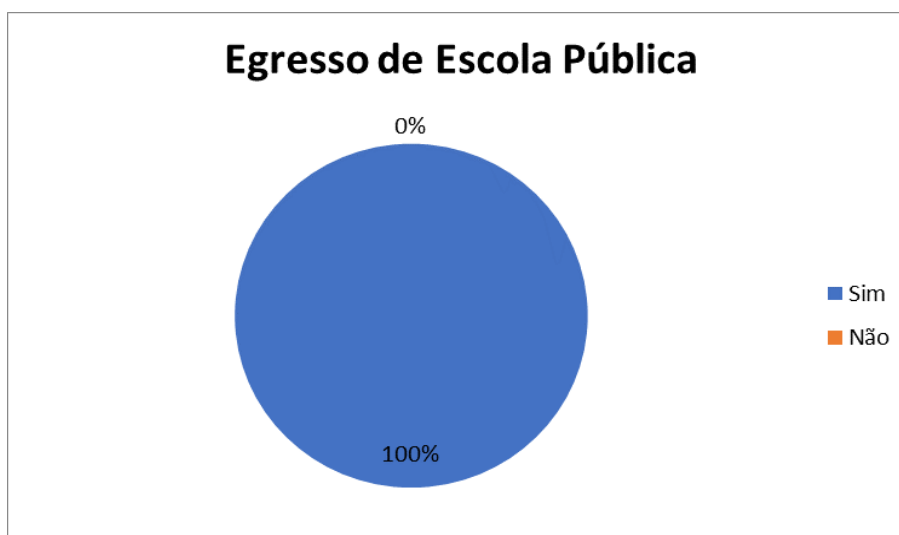
**Fonte:** construído a partir de dados da pesquisa

Observamos que no curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, existe uma retenção de estudantes. Isso é perceptível uma vez que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV é ofertada para a turma de 2013.1 que estão cronologicamente em seu trimestre letivo normal, e nesta disciplina estão matriculados estudantes oriundos de outras entradas que antecederam o da turma de referência.

Vasconcelos e Silva (2012) definem com retenção a “condição do aluno que após o período máximo de integralização curricular ainda se mantém matriculado no curso”. Alguns estudos brasileiros apontam compromissos profissionais, dificuldades financeiras, falta de compromisso com o curso, relação professor-aluno-curso e até mesmo a infraestrutura da Instituição de Ensino Superior como causa da retenção.

O gráfico 3 (três) mostra que todos os estudantes são procedentes de escolas públicas. Durante a observação participante e em conversas informais foi possível descobrir que a maioria dos estudantes é do Maciço de Baturité, com exceção dos estudantes internacionais.

**Gráfico 3:** Alunos Egressos de Escola Pública



**Fonte:** construído a partir de dados da pesquisa

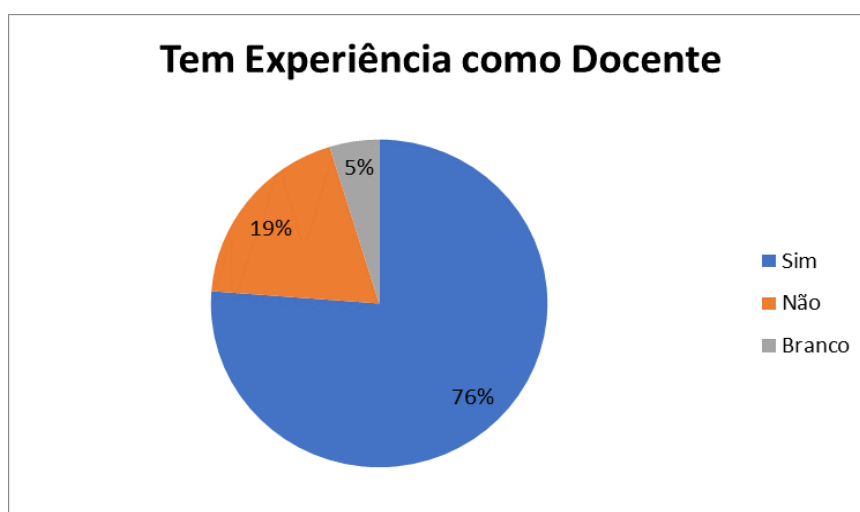
Sabemos que ingressar em uma Universidade pública Estadual ou Federal é o desejo de qualquer estudante que esteja concluindo o ensino

médio. Porém, competitividade por vaga nos dias de hoje é grande. E analisando a desigualdade, alunos de escolas particulares provavelmente têm maiores oportunidades e possibilidades de ingressarem no ensino superior público, ganhando vantagem sobre os da rede pública, que geralmente sofrem com as greves, com a falta de uma estrutura que atenda suas necessidades e um ensino defasado que não é prioridade nos planos de governo.

Contudo, o Governo Federal instituiu as cotas nas universidades através da Lei Nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais. Esta Lei determina justamente o ingresso nas IES públicas e tem o objetivo de dar condições aos alunos de escolas públicas ingressarem em Universidades Federais, dando direito ao percentual de vagas aos estudantes que frequentaram todo o ensino médio em escolas públicas. Em seu Art. 1º diz que “em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012).

Quando perguntado aos licenciandos se já tinham experiências como docentes, 76% dos estudantes afirmaram que sim, 19% afirmaram que não e 5% não responderam. Vale ressaltar que esta era uma pergunta aberta, levando aos estudantes a responderem a mais de uma opção.

**Gráfico 4:** Experiência como Docente



**Fonte:** construído a partir de dados da pesquisa

As experiências como docentes podem ser classificadas em duas categorias: Programas Institucionais de Bolsas e os empregos de cunho temporário.

Na categoria de Programas Institucionais de Bolsas podemos citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Para participarem destes programas, os estudantes concorrem a um edital de seleção ou são indicados por um professor (no caso do PIBIC). Tais programas propiciam aos estudantes os primeiros contatos com a escola, como no caso o PIBID. Já outros têm como meta, os jovens estudantes a lecionarem alguma disciplina, como no caso da Bolsa Monitoria. No entanto, tais contatos não devem ser levados em contas como estágio, por se tratarem de programas totalmente diferentes das propostas do estágio. Já na categoria de empregos foi citado: professor temporário, professor da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e reforço escolar. Nesses casos (exceto o reforço escolar), os licenciando são contratados pelo Governo Municipal por um curto período para lecionarem nas escolas públicas onde haja carência de professores. Tais estudantes que trabalham durante a graduação, muitas vezes optam por trancar algumas disciplinas para poderem estudar e trabalharem ao mesmo tempo.

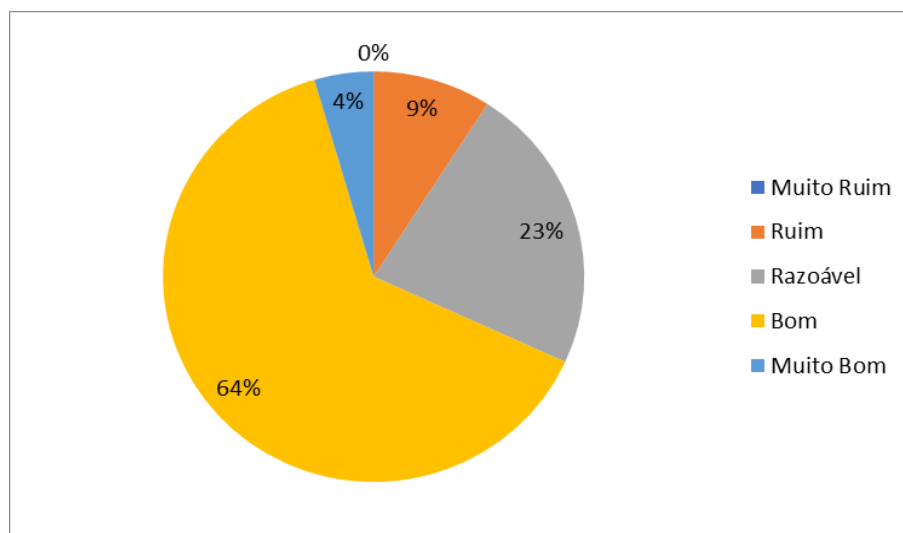
Vale ressaltar que estudantes de licenciatura que já trabalham como professores podem pedir o aproveitamento do estágio em 50% de acordo com suas atividades docentes. Tal aproveitamento é direito e consta na legislação educacional brasileira (BRASIL, 2002).

Encerrada sessão do questionário que tratava do levantamento do perfil dos estudantes, no que diz respeito a sexo, período de entrada, vinculação institucional no ensino médio e experiência como docentes, foi possível visualizar que: a turma é predominantemente masculina, seguindo a tendência nacional de prevalência do homens em relação a mulheres nos cursos da área de exatas, ciência e tecnologia; é registrada a heterogeneidade em relação aos períodos de entrada da turma na Universidade, revelando a falta de regularidade no cumprimento das disciplinas previstas em cada período letivo, em decorrência de fatores como reprovação; a totalidade de estudantes investigados é egresso de escolas públicas, fato que revela o alcance das

políticas públicas de ações afirmativas no acesso à educação superior junto aos jovens das camadas populares e, por fim, foi possível visualizar que a grande maioria dos estudantes já acumula experiência como docente, quer através de programas de iniciação a docência, quer pela contratação temporária por órgãos governamentais.

Dando sequência à investigação, solicitamos aos sujeitos que avaliassem seus conhecimentos na escala de 1 (um) a 5 (cinco), correspondendo respectivamente a muito ruim e muito bom com escalas de graduação. As respostas dos estudantes indicaram que 64% (sessenta e quatro por cento) consideram seus conhecimentos bons; 23% (vinte e três por cento) consideram seus conhecimentos razoáveis; 9% (nove por cento) avaliam como ruins, 4% (quatro por cento) como muito ruim e nenhum considera seus conhecimentos na área como muito bons, conforme demonstra o gráfico 5.

**Gráfico 5** – Diferentes graus de satisfação dos estudantes em relação aos conhecimentos de sua área



**Fonte:** construído a partir de dados da pesquisa

A análise do Projeto Pedagógico do Curso, aliada às observações e discussões realizadas nos encontros de reflexão sobre a prática no contexto da disciplina de estágio supervisionado, indica que a estrutura curricular do curso na organização trimestral interferiu de maneira negativa nas possibilidades de

construção de conhecimentos de forma significativa. A equação resultante da relação entre a trimestralidade como organização temporal dos períodos letivos, aliada à sobrecarga de disciplinas a serem cursadas e ementas sobrecarregadas, resulta em baixa aprendizagem por parte dos estudantes do curso de licenciatura em ciências da natureza e matemática.

Para tornar mais específicas as reflexões sobre os conhecimentos necessários ao exercício da docência, a serem desenvolvidos ao longo do curso de licenciatura, foram abordadas outras questões que se centram nessas especificidades. Os resultados seguem apresentados na tabela a seguir.

**Tabela 1** – graus de satisfação dos estudantes em relação aos conhecimentos de sua área

| Conhecimentos/Habilidades  | 1<br>Muito ruim | 2<br>Ruim | 3<br>Razoável | 4<br>Bom | 5<br>Muito bom |
|--|-----------------|-----------|---------------|----------|----------------|
| Domínio dos conteúdos gerais e específicos de sua área de formação profissional a serem ensinados e transformá-los em objetivos de aprendizagem  | 0,0%            | 5%        | 10%           | 71%      | 14%            |
| Domínio de conhecimentos que permitam a atuação inter/transdisciplinar   | 0,0%            | 9%        | 33%           | 29%      | 29%            |
| Condições para contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, tais como, autonomia, raciocínio lógico, intuição, imaginação, iniciativa, criatividade e percepção crítica  | 0,0%            | 15%       | 5%            | 60%      | 20%            |
| Capacidade de demonstrar através de sua prática pedagógica a importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo   | 0,0%            | 0,0%      | 20%           | 55%      | 25%            |
| Capacidade de exercer a docência do ensino fundamental e médio atendendo às exigências da legislação pertinente ao ensino de Matemática e de Ciências da Natureza, de suas áreas específicas e das novas tecnologias de informação e comunicação | 0,0%            | 0,0%      | 10%           | 71%      | 19%            |
| Domínio de pressupostos teóricos e didáticos que permitam utilizar metodologias de ensino variadas, contribuindo para o maior desenvolvimento cognitivo dos estudantes, buscando despertar o seu   | 0,0%            | 0,0%      | 15%           | 65%      | 20%            |



|  |      |      |     |     |     |
|--|------|------|-----|-----|-----|
| interesse científico   |      |      |     |     |     |
| Desenvolvimento de uma compreensão crítica com relação ao papel do ensino da matemática e das ciências da natureza e de suas áreas de atuação específica no Ensino Fundamental e Ensino Médio                                | 0,0% | 0,0% | 10% | 76% | 14% |
| Na prática docente tem a capacidade de analisar situações, identificar problemas e visualizar ações para suas soluções   | 0,0% | 0,0% | 48% | 38% | 14% |
| Visão epistemológica da matemática e das ciências da natureza, compreendendo o processo histórico – social de sua construção   | 0,0% | 5%   | 38% | 52% | 5%  |
| Capacidade de organizar e utilizar laboratórios de matemática e de ciências da natureza e de sua área de formação específica, no desenvolvimento de sua prática pedagógica   | 0,0% | 0,0% | 28% | 43% | 29% |
| Apresentar em sua prática pedagógica os resultados de pesquisa educacional no ensino da matemática e de ciências da natureza e da área de formação específica, visando a contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem | 0,0% | 0,0% | 48% | 33% | 19% |

**Fonte:** construído a partir de dados da pesquisa

Dos conhecimentos habilidades que tiveram o registro de uma avaliação ruim, observa-se que a natureza dos mesmos diz respeito de forma geral a saberes relacionados à natureza dos conteúdos, sua perspectiva interdisciplinar e as formas de utilizá-los para chamar atenção dos estudantes em relação a sua importância.

Considerando o oposto, referente aos registros de satisfação que transitaram com pontuação superior a 80% dos respondentes entre bom e muito bom, destacamos os saberes / habilidades que dizem respeito a questões relacionadas a questões epistemológicas e domínio de conteúdos específicos, representando 33,3% dos destaques; ao passo que questões relacionadas ao ensino representaram 66,6%.

Para Pimenta (2005), o conjunto de saberes da docência pode ser subdividido em três grandes blocos: os saberes da experiência frutos de vivências relacionadas aos diferentes processos formativos vividos por cada sujeito ao longo de suas vidas; os saberes pedagógicos, que se referem ao

saber ser professor; e os saberes específicos das áreas de conhecimento, que dizem respeito aos conteúdos em si. A autora ressalta que no processo de formação este conjunto de saberes deve ser desenvolvido de forma equilibrada para que o docente consiga compreender e articular os processos formativos de maneira ampla. Vimos que dentro do próprio conjunto de habilidades / conhecimentos estabelecidos nos PPC – versão 2014 do curso de licenciatura em CNeM os saberes acabam excluindo os elementos relacionados às trajetórias de vida dos educandos e a capacidade de problematizá-la.

Fica patente, portanto, o desafio de tornar o processo de formação de professores mais plural, valorizando os múltiplos saberes que cada sujeito carrega consigo e as lições que a escola e os contextos sociais nos quais estão inseridas são capazes de nos ensinar.

Ao término da pesquisa, quando os estudantes já tinham vivenciado a perspectiva formativa da nova versão do PPC do curso – versão 2016, retomamos a investigação indagando aos mesmos quais as contribuições do estágio para a sua formação como professores.

As respostas obtidas colocam em evidência contributos trazidos pela perspectiva investigativa, crítica e reflexiva presente nas novas ementas, chamando atenção para dois aspectos em especial: o contato com a escola e com a profissão; e a construção da identidade profissional docente.

No que diz respeito ao contato com a escola, os estudantes reconheceram este espaço como lócus privilegiado de formação docente. De acordo com suas falas:

*É essencial a presença do discente de qualquer curso de licenciatura no chão da escola, pois de fato lá será seu palco de trabalho e o local onde ele poderá por em prática todo conhecimento adquirido na universidade (A1).*

*É estagiando que o discente pode realmente se encontrar na profissão, e como futuros professores, no caso, o estágio é onde consolidamos nossos sonhos, e vemos na prática o que nos aguarda no nosso caminho, revelando desafios e soluções em inúmeras ocasiões (A4).*

*O contato com a escola é maravilhoso, pois conseguimos ver na prática tudo que aprendemos em sala. É no chão da escola que podemos observar o quanto é importante o estágio supervisionado, para que possamos estar preparados e assim poder ter essa base de como é a prática de lecionar (A5).*

*O estágio supervisionado foi um momento chave na minha formação. Pois com alguns trimestres de disciplinas debatendo a teoria ele me deu a oportunidade de ver um mais de perto o meu campo de atuação. Fazendo com que as práticas que eu havia construído pudesse ser moldadas para que melhor satisfizesse a clientela na qual eu estava a dar as regências (A6).*

*É por meio do estágio que podemos sentir (de fato) a realidade da sala de aula por meio da vivência no “chão” da escola, e fazer com isso o contraponto entre tudo o que outrora foi estudado dentro dos muros da universidade. Obviamente, esse processo ora é gostoso e ora doloroso, possibilitando encantos e desencantos, mas tudo para que ao fim dele estejamos não completamente prontos (o que nunca seremos), mas mais preparados e formados do que antes para o mundo do trabalho (A7).*

Como é possível visualizar nas falas dos estudantes, a escola em movimento se constitui como um espaço para a aprendizagem da profissão em suas mais diferentes faces. É através deste contato que os estagiários começam a compreender os desafios presentes nos atos de ensinar e aprender, visualizando ser mais necessários mais do que o domínio dos conteúdos específicos de sua área. Se faz necessário compreender de forma cada vez mais críticas os contextos em que se vivencia a profissão professor.

Segundo Costa e Almeida (2016, p. 1067):

O Estágio vem, ao longo das últimas décadas, se constituindo como um campo de construção de conhecimentos sobre a aprendizagem da profissão professor. Os diferentes desafios postos pela sociedade contemporânea - que agregam elementos políticos, econômicos, culturais e éticos, entre outros - vêm convidando os educadores a (re)pensar o seu papel e o papel da escola, de modo que o trabalho educativo desenvolvido possa dialogar de forma crítica com as necessidades e características, tensões e contradições do contexto social.

Uma abordagem problematizadora da profissão professor conduz os estudantes a um processo de construção identitária mais consciente e situado histórica e socialmente. As contribuições dessa perspectiva política, pedagógica e epistemológica se fazem presentes na fala dos estudantes sobre o processo de construção de suas identidades como docentes ao longo dos estágios supervisionados:

*O Estágio em seu carácter teórico ele nos possibilita a nos consolidar como futuros professores é o momento essencial para nossa formação acadêmica se não a peça fundamental para um sujeito que está em meio acadêmico desperte suas aptidões para o magistério. Foi nos estágios que cheguei a conclusão que a sala de aula é meu lugar (A2).*

*Estágio Supervisionado é como subsídio para a nossa atuação na prática educacional. Ele apresentou o rendimento de experiência em sala de aula, proporcionando um melhor desempenho e enriquecendo nosso conhecimento, para assim, futuramente, sabermos proporcionar aos nossos alunos um significativo aprendizado em sala de aula (A4).*

*O estágio supervisionado contribuiu de modo muito presente em minha graduação, e me mostrou de fato que quero ser professor, além de me mostrar como ser um melhor professor (A5).*

*O estágio supervisionado contribuiu bastante durante todo esse período, seja em sala de aula com as atividades propostas pelas professoras, ou no chão da escola. As aulas de estágio nos faz refletir a importância da nossa carreira, sempre discutindo aspectos relevantes a nossa profissão, para que possamos ser bons professores (A7).*

*A identidade profissional também pode entrar em conflito para que pudesse ser evoluída, pois nem tudo são flores e o estágio pode já fazer um pouco sentir na pele o que temos que encarar se fomos mesmo seguir a carreira docente (A8).*

*O estágio supervisionado possibilita que entendamos o cotidiano escolar por meio da vivência dele, seria algo mais próximo do “ver” e não somente do “ouvir falar” como é feito em outros momentos da graduação. Isso é importante, pois outrora todos éramos estudantes da educação básica, mas não tínhamos o olhar crítico-reflexivo de um educador, o qual possibilita enxergar todo o processo educativo de uma nova perspectiva, agora esclarecida pelos teóricos estudados durante a licenciatura. Ademais, após a reflexão crítica sobre os “momentos de olhar”, o estágio supervisionado possibilita “momento de atuar” permitindo que os estagiários passem de meros observadores à protagonistas no desenvolvimento da educação das escolas que estão estagiando; claro que; de forma supervisionada, mas atuante por meio da pesquisa e da fomentação e aplicação de ideias que auxiliem na potencialização do processo ensino-aprendizagem do conteúdo do saber que pretendem ensinar (A9).*

*Os nossos relatos na sala de aulas sobre as nossas experiências em diversas atividades de estágio, podem ter impactos, ou seja contribuir na nossa formação como docente. O estágio supervisionado tem grande importância, pois a aprendizagem é algo compartilhado (A10).*

Nas falas dos estudantes, elementos como a capacidade de aprender de forma compartilhada, de pesquisar a partir da própria prática, a aprendizagem do olhar, do ouvir, do falar e do intervir; a leitura crítica da realidade; a compreensão do desenvolvimento profissional docente; o reconhecimento da importância do saber da experiência; além da própria identificação com a profissão que se dá de maneira muitas vezes tensa e contraditória.

O movimento de partilha de experiências proporcionado pelas diferentes atividades de estágios vividas e refletidas pelos estudantes faz parte do processo de construção de suas identidades profissionais como docentes, apresentando tanto uma dimensão individual, quanto coletiva. Para Pimenta e Lima (2008, p. 201):

[...] a identidade pode ser analisada, tanto na perspectiva individual, como na dimensão coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal e as vivências individuais, que expressa o sentimento de originalidade, a segunda se constrói no interior dos grupos, configurando-se socialmente uma identidade coletiva.

Importante foi para nós ter a oportunidade de vivenciar a experiência de Estágio Supervisionado Curricular no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática por duas vezes, uma na condição de estudante e outra na condição de pesquisador. Esse movimento, com finalidades distintas me permite concordar com Pimenta e Lima (2008), uma vez que pudemos perceber que cada contexto formativo, constituído por cada grupo com suas características e singularidades, imprime sentidos e significados distintos às ações propostas. Tal compreensão colaborou para que compreendermos o processo de construção identitária como um movimento que, apesar de ser singular, traz nas formas como os sujeitos vivem a profissão e a formação marcas semelhantes. Na Unilab, e em específico no ICEN, podemos dizer que essas marcas são a da riqueza e da beleza promovidas pela diversidade de culturas, das identidades e saberes, e do diálogo como que se fazem presentes nos espaços formativos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa buscamos compreender a contribuição do Estágio Supervisionado na construção dos saberes que constituem a profissionalidade docente dos professores de Ciências da Natureza e Matemática formados pela UNILAB.

Ressaltamos que a construção dos saberes docentes está entrelaçada diferentes elementos que vão desde o desejo de ingressar na profissão, passando pelas experiências vividas dentro do contexto acadêmico, até chegar no contexto escolar, onde se vive concretamente a profissão.

Para o desenvolvimento da investigação inicialmente nos debruçamos sobre a contribuição de teóricos que pesquisam o estágio supervisionado. A partir desses referenciais compreendemos o estágio campo de conhecimento e pesquisa que se constrói a partir da investigação acerca dos fenômenos de ensinar e aprender, no qual se tornam fundamentais elementos como: atuação dos professores e sua relação com os estudantes, a estrutura e a disposição dos materiais pedagógicos, compreensão do contexto socioeconômico da escola e do local onde a escola está situada e de como essa realidade interfere no processo de ensino-aprendizagem e na construção da profissionalidade docente, entre outros.

A partir dessa compreensão, supera-se a perspectiva do estágio como a hora da prática, rumo ao entendimento do mesmo como espaço/tempo de formação onde, através do olhar problematizador, os licenciandos podem perceber criticamente a escola em suas atividades diárias. A capacidade de investigação da realidade, o desenvolvimento de uma postura problematizadora, a aprendizagem do trabalho colaborativo, a capacidade de lidar com novas tecnologias, a postura de respeito e valorização à história de vida e saberes dos docentes são alguns elementos apontados no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino como constituintes da profissionalidade docente no contexto contemporâneo.

Tomando como referência as contribuições teóricas citadas, seguimos na análise do PPC do curso, considerando-o a partir das especificidades da Unilab e articulando-o às orientações legais postas pelas diferentes orientações

legais para a formação de professores no Brasil. A partir desta análise foi possível perceber a realidade entre o que é escrito e o que é vivenciado. Inicialmente o curso tinha fortes marcas de uma racionalidade técnica, que tratava de forma dicotômica a teoria e a prática, tornando o estágio um ritual burocrático de preenchimento de instrumentos desconexos entre si e que não colaboravam de forma efetiva para a formação dos licenciandos. Esta característica fazia do estágio supervisionado um mero cumprimento formal. Identificamos, ainda, que a partir do trabalho colaborativo desenvolvido por professores e estudantes na reformulação do PPC, este documento, pelo menos no que diz respeito à disciplina de estágio, teve importantes mudanças. O estágio promoveu uma articulação entre a teoria e a prática a partir do conjunto de atividades proposto e realizado em um diálogo mais próximo entre universidade e escola.

Os elementos presentes nesse processo de transformação foram destacados por uma das docentes responsáveis pelo estágio supervisionado no momento em que foi realizada uma entrevista. Foi possível visualizar a compreensão da mesma acerca do devir do estágio, dos compromissos formativos deste componente curricular com a formação dos professores e a importância de um diálogo próximo entre a escola e a universidade, que se constituem como espaço de formação de professores.

Concluindo a pesquisa, abordamos o levantamento realizado junto aos estudantes no início da pesquisa, acerca dos saberes já consolidados em sua formação. Os estudantes destacaram como os que se consolidaram de forma mais satisfatória aqueles relacionados à capacidade de ensinar os conteúdos específicos de suas áreas. O posicionamento dos estagiários destaca o entendimento do ensino como organização dos meios através dos quais os docentes estimulam e ajudam os estudantes a construir conhecimentos, distanciando-se da perspectiva do repasse mecânico de informações, para o qual se faria suficiente o domínio dos conteúdos. No que diz respeito às contribuições do estágio, os estudantes destacaram a oportunidade de interagir com o ambiente escolar, como espaço de vivência concreta da profissão, compreendendo os desafios da docência e, ao mesmo tempo, a colaboração no processo de construção identitária dos mesmos como docentes.

## REFERÊNCIAS

Alarcão, I. 2011. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. Cortez Editora, São Paulo, 110p.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. 156 p.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A Mobilização de Conhecimentos Práticos no Estágio Supervisionado. Um Estudo com Estagiários de Música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **MÚSICA HODIE**, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Urutágua**, Maringá, n. 07, ago-nov, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República **Federativa** do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei Nº 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 67/2003**. Dispõe sobre os cursos de formação de professores. Brasília: Casa Civil, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, fundamentada nos Pareceres Nº CNE/CP Nº 9/2001 e CNE/CP Nº 27/2001, alterada pelas Resoluções CNE/CP Nº 2/2004 e CNE/CP Nº 1/2005. Brasília: Casa Civil, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Casa Civil, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com fundamento no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. Brasília: Casa Civil, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino



Fundamental de 9 (nove) anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB Nº 11/2010. Brasília: Casa Civil, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB Nº 5/2011 (BRASIL, 2012). Brasília: Casa Civil, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Casa Civil, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. vol. 28 nº 1 São Paulo Jan/Jun 2002.

CASCIANO, Rômulo Loureiro. Onde está a didática como núcleo articulador da formação e da atuação profissional docente. ENDIPE 18, **Anais...**, Cuiabá: UFMT, 2016.

CAVALCANTE, G. C. O estagiário e seu trabalho: desafios, cuidados e conselhos úteis. In: CUNHA, G. M.; HOLANDA, P. H. C.; VASCONCELOS, C. L. Org(s). **Estágio Supervisionado: questões de prática profissional**.- Fortaleza: Edições UFC, 2007. P. 73-91.

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. Os desafios d a aprendizagem da profissão e o estágio. **Revista Expressão Católica**, v. 01, p. 69-74, 2012.

\_\_\_\_\_.; MARTINS, Elcimar Simão. A UNILAB e os desafios da integração internacional: uma reflexão sobre África e africanidades na formação de professores. **Vozes, Pretérito & Devir**, vol. VI, n. 1, p. 146-166, 2016.

\_\_\_\_\_.; ALMEIDA, S.M.N. In **Anais...** ENDIPE 18, Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. Cuiabá: UFMT, 2016. P. 1065-1076. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_10431\\_36737.pdf](http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10431_36737.pdf).> Acesso em 01 jun 2017.

DOURADO, L. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 801-917, out., 2008.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc**, v. 36, p. 299-324, 2015.

FAZENDA, Ivani Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 93-103, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Gadotti, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Moacir Gadotti.—2. ed.—São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

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

GIROUX, Henry, A. **Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados** 17 (49), São Paulo, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora: novas exigências educacionais e profissões docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR Impresso), v. 1, p. 195-205, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estágio e aprendizagem da profissão docente/ Maria Socorro Lucena Lima**. – Brasília: Liber Livro, 2012. 172 p.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 01, p. 109-131, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria (Co-autor). **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Didática e trabalho docente**. Araraquara: JM, 1996. p. 23-43.

MONTEIRO, Silas Borges. Apresentação. In ENDIPE 18. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2017, p. 5-7.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991

\_\_\_\_\_. **Os professores e as Histórias da sua vida**. In: NÓVOA. António (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

ORSANO, Ana Célia Furtado. Narrativas de professores: revelando a profissionalidade docente e sua construção na educação profissional e tecnológica. In ENDIPE 18, **Anais...**, Cuiabá: UFMT, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis, v. 3, p. 5-24, 2006.

\_\_\_\_\_.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. P. 61-92.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Arlete Vieira da. **A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo do componente curricular Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores**. Porto Alegre, PUCRS: ENDIPE 14 (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2008.

SOUSA, Jesus Maria. **O currículo à luz da Etnografia**. Universidade da Madeira, 2000. Disponível em:  
<<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/39Ocurrículoaluzdaetnografia.pdf>.  
> Acesso em 01 jun 2017.

UNILAB. **Diretrizes Gerais**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Redenção/CE, 2010.