

**Estágio supervisionado na formação de professores:
caminhos para a profissionalização docente**

Sônia Maria Soares de Oliveira¹

Mayara Alves Loiola Pacheco²

Ana Beatriz Carvalho Lima³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender as potencialidades do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura para o processo de profissionalização docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa e ancorada no paradigma interpretativo, adotou o estudo de caso com discentes dos cursos de Física e Matemática matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Ceará. Os dados foram obtidos por meio de fontes bibliográficas e documentais. Com base na literatura referente às categorias centrais traçou-se um panorama da constituição histórica da profissão docente. Os resultados evidenciaram que o Estágio Supervisionado constitui um momento formativo essencial para a profissionalização dos futuros professores, desde que concebido como uma atividade reflexiva que envolve a teoria e prática, superando perspectivas dicotômicas, contribuindo para a construção da práxis docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Profissionalização Docente; Formação de Professores.

**Supervised internship in the training teachers:
paths towards teacher professionalization**

Abstract: This article aims to understand the potential of supervised internships in undergraduate courses for the process of teacher professionalization. The research, which took a qualitative approach and was anchored in the interpretive paradigm, adopted a case study with students enrolled in physics and mathematics courses in the Supervised Curricular Internship I discipline at a higher education institution in Ceará. The data were obtained from bibliographic and documentary sources. Based on the literature referring to the central categories, an overview of the historical constitution of the teaching profession was outlined. The results showed that Supervised Internships are an essential formative moment for the professionalization of future teachers, provided they are conceived as a reflective activity that involves theory and practice, overcoming dichotomous perspectives and contributing to the construction of teaching praxis.

Keywords: Supervised Internship; Teacher Professionalization; Teacher Training.

**Prácticas supervisadas en la formación de docentes:
caminos hacia la profesionalización docente**

¹ Doutoranda do (PPGE/UECE). Mestre em Educação. Especialista Metodologias do Ensino de História. Graduada em História. Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7873-9030> e-mail: sonia.soares@aluno.uece.br

² Doutora e mestra em Educação. Especialista em Educação à Distância. Professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6017-5852> e-mail: mayaraloiolapacheco@gmail.com

³ Estudante de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0523-3366>, e-mail: carvalho.beatriz@aluno.uece.br



Resumen: El presente artículo tiene como objetivo comprender el potencial de las prácticas supervisadas en los cursos de licenciatura para el proceso de profesionalización docente. La investigación, de enfoque cualitativo y basada en el paradigma interpretativo, adoptó el estudio de caso con estudiantes de los cursos de Física y Matemáticas matriculados en la disciplina Prácticas Curriculares Supervisadas I, en una Institución de Educación Superior (IES) de Ceará. Los datos se obtuvieron a partir de fuentes bibliográficas y documentales. Basándose en la literatura relativa a las categorías centrales, se trazó un panorama de la constitución histórica de la profesión docente. Los resultados pusieron de manifiesto que las prácticas supervisadas constituyen un momento formativo esencial para la profesionalización de los futuros profesores, siempre que se conciban como una actividad reflexiva que implique la teoría y la práctica, superando las perspectivas dicotómicas y contribuyendo a la construcción de la praxis docente.

Palabras-clave: Prácticas supervisadas; Profesionalización docente; Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Este escrito resulta de um estudo derivado da disciplina de Estágio de Docência I, componente curricular obrigatório do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma IES pública do estado do Ceará. O referido programa tem concentrado suas pesquisas na área de formação de professores e estabelece por meio da Resolução n. 821/2011, de seu Conselho Universitário (CONSU), as normas para o estágio de docência de seus cursos e programas de pós-graduação stricto sensu. Sendo assim um dos principais objetivos estabelecidos pela resolução supracitada é oferecer “[...] condições para formação didático-pedagógica em disciplinas ligadas a cursos de graduação, com áreas afins às do programa cursado” (Universidade Estadual do Ceará, 2011, p. 1).

Dessa forma o estágio de docência foi realizado na disciplina de Estágio Supervisionado I nos cursos de licenciatura em Matemática e Física de uma instituição pública cearense. O estágio pode ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem da carreira docente para alunos de cursos de licenciatura e uma aproximação com os demais aspectos que implicam o ato de ensinar.

Pelo que foi vivenciado ao realizar o Estágio de Docência I lançamos a seguinte questão: quais as potencialidades do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura referente ao processo de profissionalização docente? Para responder a este questionamento, no entanto, é necessário refletir sobre outros aspectos essenciais para compreender a docência e consequentemente o processo de formação de futuros professores. Nossa

objetivo é compreender a relevância da disciplina de Estágio Supervisionado na formação inicial docente em Matemática e Física.

O estágio é imprescindível na formação inicial e continuada de professores, uma vez que permite o contato direto dos estudantes com a escola, proporcionando a discussão e reflexão da profissão a partir da prática docente, com a oportunidade de ser orientado por dois sujeitos importantes do Estágio que são o professor orientador da instituição e o professor supervisor da escola.

Assim, a partir da concepção de estágio do professor orientador e da forma como ele conduz as atividades da disciplina, bem como, com a contribuição das vivências/experiências, saberes e práticas do professor supervisor o licenciando tem nesse componente curricular o *lócus* primordial que contribui com sua formação e profissionalização.

2 METODOLOGIA

Na indicação do percurso metodológico, objetivamos evidenciar os caminhos percorridos na investigação, seguindo o paradigma interpretativo. Dessa forma, desenvolve as interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural histórica (Heck, 2019). Para evidenciar as dimensões metodológicas deste estudo, recorremos à abordagem qualitativa, que busca desvendar o universo de significados, pretensões, credos, princípios e práticas.

Em concordância com a referida abordagem, optamos por realizar um estudo de caso, que segundo Ventura (2007), é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento. Para Yin (2015), o estudo de caso representa uma investigação empírica e comprehende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

Esse tipo de estudo busca a particularidade e a complexidade de um caso singular para se chegar à compreensão do que acontece em circunstâncias específicas, permitindo obter uma grande quantidade de informações sobre o caso escolhido. A coleta e a análise de

dados foram realizadas por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002, p. 44),

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, permitindo ao investigador abranger uma quantidade maior de fenômenos a partir do que já foi produzido sobre o tema pesquisado.

Já a pesquisa documental, de acordo com o autor supracitado, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, possuindo como diferença entre ambas a natureza das fontes. Na pesquisa documental, o pesquisador tem contato com materiais que não tiveram tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com a pesquisa. Neste estudo utilizamos os Projetos Político dos Cursos (PPC's), os Programas de Unidades Básicas, bem como, as cartas⁴ produzidas pelos estudantes no início do semestre e o questionário de autoavaliação respondido ao final do semestre.

Obedecemos, neste passo, a estrutura sugerida por Minayo (2015), que divide a investigação em três fases: 1) Fase exploratória – técnica de recolha de materiais bibliográficos; 2) Trabalho de campo – constitui uma etapa essencial para o conhecimento dos saberes docentes/discentes, objeto dessa investigação; 3) Análise e tratamento do material documental e empírico – que tem como característica a análise e tratamento do material empírico e documental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Estágio supervisionado como espaço de profissionalização docente: limites e possibilidades

⁴ As cartas são parte de uma atividade realizada no início do semestre pelos licenciandos e trazem alguns relatos que nos serviram como fontes documentais. As identidades dos sujeitos foram mantidas resguardadas sendo estes referidos pelo termo licenciandos precedido de numeral do 01 ao 12, número de alunos da turma analisada.

Nos cursos de licenciatura o Estágio Supervisionado pode ser considerado um momento dos mais importantes no processo de formação docente, pois, é neste período que o estudante/futuro professor vivencia a realidade do seu campo de atuação, convivendo diretamente com todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar. Portanto, o desenvolvimento do estágio supervisionado pode ser considerada uma experiência importante, pois contribui para a realização de uma prática cada vez mais consciente do ofício docente. Como Aguiar, Pereira e Viella (2017, p. 134) ressaltam “o percurso para a construção dos significados da docência tem no estágio um forte aliado, pois ele passa a ser entorno de aprendizagens na sala de aula e também para além dela”.

O Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura está expresso nos Art. 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), que determina que este consta de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho. O texto da lei discorre, respectivamente, sobre a obrigatoriedade da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades; e sobre a coordenação que deve ser exercida pelos Coordenadores de Cursos e a Supervisão por docentes por eles designados.

Apontam, também, que os Estágios obedecerão a regulamentos próprios, um para cada curso, elaborados pelos Coordenadores de Curso e aprovados pelo Conselho Superior, destacando o papel dos supervisores a quem competirá o efetivo acompanhamento dos Estágios e a verificação do cumprimento das cargas horárias para posterior encaminhamento dos resultados aos Coordenadores de Curso competentes (Brasil, 1996).

De modo geral, como componente curricular, o Estágio Supervisionado é definido na Lei do Estágio, nº 11.788 de agosto de 2008, cuja proposta procura atender com mais propriedade a realidade da integração escola-mercado e garantir aos estudantes alguns mecanismos que possibilitem o aproveitamento da experiência do estágio de forma mais justa e adequada. Sendo assim, a referida lei define o estágio como um:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso (Brasil, 2008, p. 1).

No que se refere ainda aos cursos de licenciatura o Estágio Supervisionado é regido também por documentos normativos do Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE). Dessa forma destacam-se as resoluções MEC/CNE nº 01 e 02 de 2002, MEC/CNE nº 02 de 2015 e mais recentemente, a Resolução MEC/CNE nº 02 de 20 de dezembro de 2019 que serão analisadas mais adiante.

Em estudo anterior, Oliveira e Araújo (2021) já haviam analisado os documentos normatizadores da formação de professores elaborados a partir do início do século XXI, constatando que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução MEC/CNE n. 01 e 02/2002, privilegiavam um modelo de formação baseado na racionalidade técnica, sendo, portanto, um modelo aplicacionista, que se baseava na instrumentalização da função docente. Tal concepção fica expressa no texto da lei quando se refere aos Princípios da formação de professores, sendo estes destacados no Art.3º, inciso I, que explicita “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Brasil, 2002a, p. 2). Nesse contexto, por consequência, a concepção de estágio é mais próxima do que Pimenta e Lima (2005/2006) denominam de prática como imitação de modelos e o professor como mero executor de técnicas.

O documento acima mencionado esteve vigente até 2015, quando entraram em vigor novas DCN's para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, tendo por base a Resolução MEC/CNE n. 02/2015, que, ainda de acordo com nossas análises, atenderam pelo menos, em parte, demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da educação.

É possível observar tal situação expressa nos princípios da referida resolução, no Art.3º, incisos I e II, que indicam respectivamente: a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado e como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma

nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (Brasil, 2015).

Nos incisos V, VII e VIII da referida resolução ainda defende articulação entre teoria e prática na formação docente, a especificidade do trabalho docente e ao se referir à formação continuada menciona a profissionalização docente. Assim mesmo, com pontos polêmicos, a implementação das DCN's de 2015 foram, sem dúvida, resultado de amplo e democrático debate nacional e expressaram a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores.

No que diz respeito ao estágio vale ressaltar uma questão importante, as resoluções de 2002 e 2015 acima mencionadas mantiveram as 400 horas, porém há uma diferença que poderia passar despercebida, mas que pode revelar intencionalidades. Assim, ao tratar da carga horária dos cursos as DCN's de 2002 trazem expressas em seu texto no Art.1, inciso II, 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; enquanto as de 2015 trazem o seguinte texto no Art.1, inciso II, 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica.

É possível notar que nesta última resolução suprimiu-se o termo curricular o que para Pimenta e Lima (2018) pode abrir espaços para interpretações diversas e ambíguas ao não definir os estágios como componente curricular e, assim, comprometer esse importante momento da formação inicial que pode ser reduzido a práticas vazias e instrumentalizadas.

Importante atentarmos que a concepção de estágio presente nos cursos de licenciatura resulta da concepção de professor preconizada pelas DCN's, que se reflete nos Projetos Políticos de Cursos.

Logo, estes podem caminhar no sentido de um momento formativo, meramente técnico, onde o licenciando observa e repete práticas já cristalizadas de docentes mais experientes ou no de se transformar em um espaço-tempo em que haja a superação da dicotomia teoria/prática rumo a uma práxis pedagógica reflexiva que possa contribuir, sobretudo, não só como defende Nóvoa (1999), para o autoconhecimento, a autorreflexão,

de maneira que os professores partam de suas histórias pessoais de vida, de sua subjetividade, para constituição da identidade e profissionalização docente.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foi instituída pela Resolução MEC/CNE nº 02 de 20 de dezembro de 2019 que definiu as novas DCN's para a formação inicial de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Este documento reformula a Resolução CNE/CP nº 02/2015, e se propõe a nortear a formação no país, reunindo pontos apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas DCN's da formação docente. O documento reafirma a formação docente por competência, a necessidade da intensificação dos vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar desde o início dos cursos de formação e a implementação de um sistema de avaliação de curso e de certificação por competências dos docentes. A principal crítica em relação a esse documento está no fato de este pregar a adequação de normas, currículos de cursos de graduação e outros programas de formação docente inicial e continuada para atender às novas demandas trazidas pela BNCC (Oliveira; Araújo, 2021).

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, é o documento normativo mais recente que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, dos profissionais do magistério da Educação Básica. A resolução é orientada pela perspectiva do estágio curricular supervisionado como componente curricular imprescindível para a formação profissional de professores, ao defini-lo como:

componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula. (Brasil, 2024, p. 10)

A Resolução ainda destaca a importância da criticidade nas observações, como também o ato reflexivo nos registros e planejamentos, podemos considerar essas indicações como aspectos positivos que podem contribuir para a ruptura de perspectivas dicotômicas e

limitadas em relação ao estágio como replicador da prática, essas evidências podem ser observadas no trecho a seguir:

XVII - o registro do desenvolvimento do licenciando no estágio curricular supervisionado em documentação adequada, seja em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento, onde observações sejam anotadas, bem como as reflexões críticas, os planejamentos didáticos, os relatos de experiência, dentre outras evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência (Brasil, 2024, p. 6).

A profissionalização é o processo de transformação de uma determinada pessoa em um profissional, isto é, um processo de formação que permite ao indivíduo assumir-se como de uma determinada profissão. De acordo com Roldão (2008) e Morgado (2011), nessa perspectiva, quando referido à docência, a profissionalização corresponde à formação inicial e culmina com a certificação e, consequentemente, com o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão docente. A questão que se coloca é qual o lugar do estágio supervisionado nesse processo?

Refletir sobre o lugar do estágio supervisionado na formação profissional e como inserção no campo de trabalho é entendê-lo para além de observações e elaboração de relatórios sem significado efetivo na construção de uma prática docente consciente. O estágio é o primeiro contato do licenciando com a prática docente no papel de profissional e não mais só como aluno, pois neste momento ele é estudante, mas também futuro professor, e nesse espaço se faz necessário que este promova uma formação baseada no diálogo entre teoria e prática, bem como, com a experiência refletida e ressignificada.

A maioria dos estudantes ao chegar à universidade traz consigo o conceito do que é ser professor, a imagem de professor que carregam em suas memórias corresponde geralmente a dos docentes que marcaram de forma positiva ou negativa suas trajetórias como estudantes na escola básica, bem como, é alimentada pela concepção geral sobre o que é ser professor que prevalece na sociedade como um todo e, nesse caso ainda, predomina a imagem do professor como o profissional abnegado que trabalha por amor à profissão e que tem a missão de guiar e salvar seus alunos, independente das condições históricas concretas, descredibilizando a necessidade de se ter uma formação específica para atuar.

Noffs, Lizardo e Silva (2019) ressaltam a necessidade de ressignificação do Estágio Curricular Supervisionado com vistas a propor contribuições para a profissionalização que configura a natureza da profissão docente. Nesse sentido, entendendo o estágio como um espaço de aprendizagem da profissão docente que pode definir os saberes necessários ao exercício da profissão docente. Assim, os autores defendem que o estágio supervisionado é elemento fundamental dentro de uma ação integrada na formação inicial e que contribui para desenvolver os saberes específicos da natureza do ofício docente.

3.2 Pelos caminhos da docência: narrativas de futuros professores

O Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática que constituem esta investigação, seguem o que é definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB); nas Resoluções: CNE/CP Nº 01/2002, CNE/CP Nº 02/2002 e CNE/CP Nº 02/2015; se fundamentando ainda nos Pareceres CNE/CP Nº 9/2001 e CNE/CP Nº 28/2001, tendo, portanto, como objetivos principais: relacionar teoria e prática social; superar o modelo tradicional de estágio baseado no tripé observação-participação-regência; propor metodologias de cunho investigativo; propiciar ao licenciando conhecer aspectos gerais do ambiente escolar; oportunizar ao licenciando a realização de ações que possibilitem desenvolver as competências exigidas para prática profissional docente; estabelecer parcerias entre escolas de educação básica e a instituição formadora, entendendo o estágio como um momento formativo dos futuros docentes.

De acordo com os Projetos Políticos de Cursos das referidas licenciaturas as atividades de estágio são distribuídas em quatro disciplinas, que totalizam 400 horas, os estágios supervisionados transcorrem entre o 5º e 8º períodos dos cursos. A disciplina de Estágio Supervisionado I, a qual se refere o presente artigo, tem carga horária de 100 horas aula sendo distribuídas da seguinte forma: 40 horas de atividades teórico-metodológicas, nas quais os licenciandos estudam textos e documentos que trataram sobre o estágio na formação de professores e 60 horas de atividades no campo de estágio com a realização do diagnóstico das escolas-campo, de entrevistas com os gestores e supervisores, análise dos projetos

pedagógicos das escolas, dos regimentos, do livro didático e dos recursos digitais bem como observações realizadas nas turmas dos anos finais do ensino fundamental e elaboração de diários de campo para auxiliar a produção do relatório final de estágio.

Suas ementas expressam que o Estágio Supervisionado como atividade teórico-prática visa instrumentalizar o licenciando para a profissão docente por meio da inserção deste no contexto social e político da escola, propiciando observações, participação, pesquisa e vivências em situações reais de ensino como regência de sala de aula, elaboração de projetos e preparo de material didático, além de atividades de planejamento, análise e avaliação de processos de ensino-aprendizagem sob supervisão e acompanhamento de professores supervisores.

Nesse sentido a disciplina acontece durante um semestre e as aulas se dividem em momentos presenciais na instituição formadora, onde se realizam o estudo de referencial teórico para embasar a concepção de estágio como atividade teórico-prática instrumentalizadora da práxis do futuro professor (Pimenta, 1994), bem como, em momentos nas escolas-campo, onde cada licenciando realizará os períodos de observação. Todas as atividades, discussões e observações culminam no relatório final do estágio.

Uma das primeiras atividades propostas no início do semestre foi a elaboração de uma carta tendo como destinatário o professor de Estágio, onde cada licenciando deveria responder às seguintes questões:

Qual o lugar da docência na minha história de vida? O que significa ser professor na sociedade atual? O que a sociedade espera e pensa do professor? Que bons professores(as) iluminam ou iluminaram meus caminhos (conhecimentos e práticas)? (Lima, 2012, p. 38).

A carta deveria ser produzida com introdução, desenvolvimento e conclusão e ter o mínimo de 01 e o máximo de 02 páginas. A atividade ainda determinava que o estudante deveria usar como base o texto “onde tudo começa: uma profissão chamada magistério e um profissional chamado professor” (Lima, 2012, p. 35-36). A partir dos textos produzidos pelos estagiários pudemos constatar algumas concepções sobre a docência que os estudantes

trazem consigo antes de iniciar o Estágio Supervisionado e que, muitas vezes, permanecem não sendo totalmente desfeitas no curso de licenciatura.

É possível perceber nos escritos dos alunos/futuros professores aspectos relacionados à concepção de docência onde predomina a romantização do ofício, característica comum desde os tempos coloniais e que persiste ainda hoje. Assim como perceber a influência de antigos professores que são considerados modelos de bons ou maus exemplos e que, de alguma forma, marcaram a trajetória de nossos estagiários. O que fica evidenciado em alguns trechos abaixo:

[...] minha trajetória docente, ao qual eu reconheço seu início, por uma frase dita por minha antiga professora [...], após me ver ajudando alguns colegas de classe com a atividade proposta por ela, quando cursava o 7º ano - 2010, a mesma disse “se você continuar estudando assim, pode ser professor de matemática e ficar no meu lugar”, embora tal frase pareça simples e vista como uma brincadeira entre professora e aluno, esta frase me marcou ao ponto de nunca esquecê-la e me motivou a buscar mais acerca dos conhecimentos matemáticos (Licenciando 01, 2022).

[...] Foi nessa escola que me apaixonei mais ainda por algumas matérias, pois, os professores eram maravilhosos e até hoje levo eles tanto no coração como para dentro de sala, tentando ser um professor divertido e sério ao mesmo tempo como eram meus professores [...] (Licenciando 05, 2022).

Nos trechos citados podemos perceber como justificativa para a escolha da docência como profissão a influência de professores considerados bons e que marcaram a trajetória dos licenciandos. Isso fica evidente nas palavras usadas para se referir a eles, como quando o Licenciando 01 (2022) matérias e que carrega alguns professores no “coração”. Nesse caso fica evidente a concepção de magistério como profissão divina, de acordo com Lengert (2011), quando afirma que sua função permanece atrelada a imagem medieval de missionário o que mantém um status vocacional contribuindo para enfraquecer o processo de profissionalização docente.

O relato da Licencianda 07 (2022) assemelha-se ao que Araújo, Sousa e Macêdo (2022) apontam em seu trabalho quando afirmam que a construção da identidade docente não se dá só na trajetória profissional, mas também se faz no percurso pessoal de vida do

futuro professor: “durante minha infância, sempre tive afinidade com a docência. Adorava brincar de escolinha e, claro, eu sempre era a professora” (Licencianda 07, 2022).

Assim o registro acima está em consonância com o pensamento dos autores supracitados quando estes afirmam que “a identidade docente vai sendo construída a partir das nossas experiências [...] bem antes de chegarmos à formação inicial de professores” (Araújo; Sousa; Macêdo, 2022, p. 09). A esse respeito Tardif (2012) esclarece que a docência é a única profissão em que o futuro profissional já esteve imerso por quase toda a vida e, portanto, carrega consigo imagens e representações do que é ser professor construídas durante suas vivências como aluno.

Os próximos relatos seguem o mesmo eixo de raciocínio. Neste caso, a fala do Licenciando 10 (2022) expressa o convívio com a mãe e avós que eram professoras da Educação Infantil sendo estes os exemplos de profissionais que marcaram sua vida.

Dentro da minha realidade familiar, consegui conviver com 03 professoras, são elas minhas duas avós e minha mãe. Sempre admirei o amor e o empenho delas com a profissão. Ainda hoje, minha mãe está exercendo a função de professora, mais especificamente na Educação Infantil. Já minhas avós são aposentadas e sempre bem lembradas e homenageadas pelas escolas que elas atuaram. Logo, os exemplos que tenho “em casa” são os melhores possíveis. Apesar de não terem buscado o aperfeiçoamento em alguma especialização, elas sempre inovavam em suas aulas, eu ficava e ainda fico encantado com alguns relatos em boas conversas que tínhamos e ainda temos (Licenciando 10, 2022).

Mas, assim como em nossa memória ficam os bons mestres que podem influenciar na escolha da docência, também, os considerados maus exemplos podem marcar de forma decisiva como bem nos mostra o exemplo narrado pela Licenciada 12 (2022) em sua carta:

A docência na minha história começou no ensino médio quando fui alvo de uma situação constrangedora que foi efetuada pelo professor de física da escola onde eu estudava. Desde então, surgiu em mim a vontade de ser professor com o objetivo de tentar ser um professor diferente daquilo que eu abominava. Acredito que a docência não tem um espaço ou um lugar na minha vida, pois, sem sombras de dúvida ela se tornou, hoje, a minha vida, a minha realidade e a minha paixão (Licenciada 12, 2022).

De qualquer forma, prevalece o idealismo colocado por Lengert (2011), os professores acreditam que a profissão docente é a melhor maneira de melhorar o mundo. Para Codo (1999), a escolha da profissão docente por muitos jovens está relacionada ao desejo de modificar o mundo através de um projeto de vida para si e para os outros e ainda tem a pretensão de transformar o outro a sua imagem e semelhança.

A partir daí comprehende-se a importância do Estágio Supervisionado como momento formativo de aprendizagem da profissão docente desde que concebido de acordo com Pimenta e Lima (2005/2006) para quem este deve acima de tudo marcar a superação da dicotomia teoria/prática, da instrumentalização técnica e da imitação de modelos.

Os discursos dos licenciandos nas cartas ao iniciarem o semestre revelam uma concepção “artesanal” da atuação docente. Dessa forma, até que ponto o Estágio Curricular Supervisionado, realizado com pesquisa e entendido como atividade teórico-prática instrumentalizadora da prática, é capaz de modificar esta concepção e contribuir para o processo de profissionalização docente? Algumas pistas a essa questão podem estar nas respostas dadas à última atividade realizada pelos estagiários no semestre letivo. Esta consistiu em responder um questionário de autoavaliação aplicado através do Google Formulários. Deste questionário destacamos como importantes para o objetivo desse estudo a primeira e a segunda questão.

A primeira questão do formulário foi a respeito de aspectos relevantes do Estágio Supervisionado I, a qual os licenciandos deram as seguintes respostas: “compreensão do magistério, uma profissão capaz de desenvolver caminhos, observação é um poderoso aliado [...]” (Licenciando 01, 2022). Embora vaga, a resposta do Licenciando 01 (2022) pode trazer aspectos importantes quando este se refere ao magistério como profissão e a observação como aliado poderoso neste processo. Nesse sentido, podemos nos atentar para a importância do “olhar de observação” quando o estagiário vai à campo e imerge na realidade escolar podendo estabelecer um “diálogo pedagógico”, entendendo a escola como organismo vivo, observando/ouvindo/vivendo as experiências de professores, alunos, funcionários, gestores e todos que fazem parte desse espaço que será seu lócus de atuação profissional (Lima, 2012). Dessa forma, pode ter uma presença participativa no ambiente

onde exercerá sua futura profissão. O que fica também expresso na fala do Licenciando 02 (2022) quando este destaca “o contato com a realidade escolar” como elemento mais relevante do estágio.

A resposta do Licenciando 03 (2022) pode nos trazer alguns aspectos importantes e reveladores, vejamos:

A carta produzida no início, os textos estudados, as contribuições dos colegas durante os debates sobre os textos, experiências já adquiridas por alguns colegas que também foram repassadas, a preocupação em conseguir entrevistar o diretor, coordenador e o professor, o acesso a documentos importantes da escola, análise do livro didático e por fim, a observação do professor supervisor. Tudo isso considero como relevante (Licenciando 03, 2022).

A carta produzida no início do semestre é relembrada pelo estagiário e, nesse sentido, vale ressaltar o que Lima (2012) defende. Para a autora, para se estudar o Estágio Supervisionado na formação e a profissionalização docente é preciso compreender qual o lugar da docência na história de vida do estagiário, uma vez que os alunos dos cursos de licenciatura são tratados como se todos estivessem prontos e desejosos de assumir uma sala de aula.

O Licenciando 03 (2022) cita ainda os textos estudados durante o semestre. Aqui vale ressaltar que toda a bibliografia tem por base os estudos que entendem o Estágio Supervisionado para além da prática e como momento formativo para o futuro professor. Assim, refletir sobre a experiências de colegas possibilita a formação com os pares (Tardif, 2012) e a análise de documentos legais juntamente com a observação do professor traz como princípio o estágio realizado como pesquisa-ação, atribuindo um estatuto epistemológico, tornando-o um campo de conhecimento que pode contribuir para que este momento seja de investigação e problematização para o estagiário, contribuindo assim para sua profissionalização (Pimenta; Lima, 2005/2006).

No que se refere à identidade docente, Morgado (2011) argumenta que haja vista a sequência de reformas educativas ocorridas no mundo inteiro, desde finais do século XX até o momento, a educação, apesar de ser reconhecida como bem fundamental para as sociedades contemporâneas, ainda não conseguiu adquirir o estatuto profissional que lhe é

devido, daí a emergência também nas últimas décadas de um movimento de profissionalização docente.

A segunda pergunta indagava a respeito do papel do Estágio na concepção de docência dos licenciandos, para entendermos a importância desse componente curricular para o processo de profissionalização docente.

Nas respostas dos licenciandos predominou o aspecto da imersão na realidade escolar como principal fator do período do estágio, bem como, a partir desse contato com a escola o aprendizado para resolver problemas do cotidiano próprios do ofício, o que representa características de uma prática reflexiva é formativa e, portanto, pode trazer elementos que contribuam para a profissionalização do futuro professor (Schön, 2000).

Nos relatos seguintes, retirados ainda do questionário, é importante observar como o Estágio Supervisionado impacta na concepção de docência dos licenciandos. Percebemos no relato dos discentes que o estágio é concebido como uma atividade de pesquisa, campo de conhecimento, onde se pode ultrapassar a dicotomia teoria/prática e alcançar uma práxis pedagógica significativa e transformadora (Pimenta; Lima, 2005/2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da investigação, compreendemos o quanto imprescindível é para o discente e futuro docente da Educação Básica cursar a disciplina de Estágio nos cursos de licenciatura em Matemática e Física e cremos que o mesmo seja verdade para todos os outros cursos que se destinam a formação de professores, sejam eles de graduação ou lato/stricto sensu.

A aproximação como docente ao futuro campo de atuação profissional, proporciona aos estudantes a reflexão sobre teoria e prática, de modo que no decorrer do curso ele poderá visualizar os conteúdos estudados não mais como estudante, mas no papel que caberá a ele em breve, de professor, responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem e avaliação de outros indivíduos.

O Estágio Supervisionado deve pois ser concebido como pesquisa e momento formativo de uma prática docente consciente, assim como o foi no lócus por nós investigado.

Só assim poderá ser superado o entendimento desse componente curricular como prática burocrática e instrumentalizada, caracterizada como preenchimento de formulários e observação vazia que, no máximo, visa a repetir modelos ultrapassados de práticas educativas arraigadas na cultura escolar.

Os relatos trazidos nas cartas e questionários de nossos estagiários revelam as concepções deles de docência antes e depois de cursarem o Estágio Supervisionado I e estamos cientes de que não é um componente curricular que irá ser responsável por transformar os alunos/futuros professores em profissionais, porém acreditamos que somente a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva é que o estágio pode contribuir para transformar esse momento formativo em um tempo/espaço significativo no processo de formação e profissionalização do futuro docente.

Portanto, é importante destacar como uma concepção instrumental e tradicional de estágio pode se manifestar, nesse contexto, o estágio é muitas vezes encarado como um mero cumprimento de horas obrigatórias, voltado para a observação passiva e a reprodução de práticas já previstas. Essa abordagem limitada não apenas subutiliza o potencial do estágio como oportunidade de aprendizado significativo, mas também perpetua modelos educacionais ultrapassados e desvinculados das necessidades contemporâneas.

Diante desse cenário, é imperativo adotar uma nova abordagem no componente curricular do Estágio Supervisionado. Uma abordagem que valoriza a participação ativa dos estudantes na construção de seu conhecimento, estimulando-os a refletir criticamente sobre suas práticas e a buscar soluções inovadoras para os desafios da educação atual. Isso implica em promover experiências práticas enriquecedoras, orientadas pela pesquisa e pelo diálogo constante entre teoria e prática. Logo, é essencial compensar o papel do Estágio Supervisionado como um espaço de formação e desenvolvimento profissional significativo para os futuros docentes. Ao fazê-lo, podemos transformar esse componente curricular em um verdadeiro laboratório de aprendizagem, capaz de preparar os alunos para os desafios e demandas de uma educação em constante transformação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Paula Alves de; PEREIRA, Giselia Antunes; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. O uso da metodologia dos projetos criativos ecoformadores (PCE) no Estágio Curricular Supervisionado de um curso de licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus São José. **Professare**, Caçador, v. 6, n. 2, p. 123–140, 2017. DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v6i2.1288>. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1288>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ARAÚJO, Keulle Souza de; SOUSA, Lionete Costa de; MACÊDO, Marly. Estágio supervisionado na formação inicial de professores e a construção da identidade docente. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, Piauí, v. 5, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26694/epeduc.v5i2.3021>. Disponível: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3021>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002b.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 3 jun. 2024.

CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HECK, Miriam Ferrazza. Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições (Resenha). **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 8, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v8.n2.a3520>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3520>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LENGERT, Rainer. Profissionalização Docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 16, n. 2, p. 11-23, 2011. DOI: <https://doi.org/10.18316/195>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LICENCIANDO 01. **Carta**. Fortaleza (Ceará), 28 fev. 2023.

LICENCIANDO 02. **Carta**. Fortaleza (Ceará), 28 fev. 2023.

LICENCIANDO 03. **Carta**. Fortaleza (Ceará), 28 fev. 2023.

LICENCIANDO 05. **Carta**. Fortaleza (Ceará), 28 fev. 2023.

LICENCIANDA 07. **Carta**. Fortaleza (Ceará), 28 fev. 2023.



LICENCIANDO 10. **Carta.** Fortaleza (Ceará), 28 fev. 2023.

LICENCIANDA 12. **Carta.** Fortaleza (Ceará), 28 fev. 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2015.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2024.

NOFFS, Neide de Aquino; LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro; SILVA, Tânia Mara de Andrade Oliveira e. Estágio: o início da profissionalização docente. **Laplace em Revista**, Socoraba, v. 5, n. 1, p. 121-131, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951616p.121-131>

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Formação de Professores na Legislação Brasileira: dos avanços à escalada para o retrocesso. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (Orgs.). **Formação e Experiências Docentes:** práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários. Fortaleza: EdUECE, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: Portugal. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação. (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia:**

desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE. **Resolução Nº 821/2011 - CONSU, de 19 de dezembro de 2011.** Estabelece normas para o estágio de docência dos cursos e programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade Estadual Do Ceará – UECE. Fortaleza: CONSU, 2011.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Pedagogia médica. **Revista da SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

YIN, Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5 ed. Tradução Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em: 30/09/2025

Aceito em: 30/11/2025

Publicado online em: 08/12/2025