

Formação para a Docência em Física: um olhar a partir das Experiências do Estágio Supervisionado

 **Francisco Janes da Silva**¹

Universidade Estadual do Ceará, Iguatu, CE, Brasil

 **Fernando Martins de Paiva**²

Universidade Estadual do Ceará, Iguatu, CE, Brasil

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar os desafios e possibilidades da formação docente na Licenciatura em Física da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu - FECLI, a partir das percepções dos licenciandos sobre sua experiência no estágio supervisionado. A pesquisa foi conduzida com abordagem qualitativa e utilizou entrevistas como instrumento de coleta de dados. Os relatos dos participantes foram organizados e analisados em categorias, permitindo identificar os principais desafios e aprendizagens durante sua formação docente no contexto do estágio supervisionado. Os resultados evidenciaram que a formação inicial dos professores de Física possui uma base teórica sólida, especialmente no que diz respeito aos conteúdos específicos de física, mas ainda apresenta lacunas quanto à preparação pedagógica e ao enfrentamento das realidades da sala de aula, evidenciando a necessidade de reformulações na estrutura curricular na Licenciatura em Física, promovendo maior integração entre os conteúdos da formação e a prática docente.

Palavras-chave: Formação docente. Desafios. Ensino de Física. Prática pedagógica. Educação Básica.

Training for Teaching in Physics: a look from the Experiences of the Supervised Internship

Abstract

This study aimed to analyze the challenges and possibilities of teacher training in the Physics Licentiate program at the Faculty of Education, Sciences and Letters of Iguatu - FECLI, based on the perceptions of undergraduate students regarding their supervised internship experience. The research was conducted using a qualitative approach and employed interviews as a data collection instrument. The participants' accounts were organized and analyzed into categories, allowing for the identification of the main challenges and learning experiences during their teacher training in the context of the supervised internship. The results showed that the initial training of Physics teachers has a solid theoretical foundation, especially regarding specific physics content, but still presents gaps in pedagogical preparation and in addressing classroom realities, highlighting the need for reformulations in the Physics Licentiate curriculum structure, promoting greater integration between training content and teaching practice.

Keywords: Teacher education. Challenges. Physics teaching. Pedagogical practice. Basic Education.

1 Introdução

A constituição do(a) profissional docente exige discussões e reflexões a serem realizadas no âmbito dos cursos de Licenciaturas e na Educação Básica, as quais são primordiais quando nos referimos à formação de futuros(as) professores(as). Nesse sentido, a formação inicial se configura como uma etapa fundamental para a aprendizagem da profissão pelos(as) licenciandos(as), devendo-lhes potencializar um processo constante de evolução cognitiva durante sua vida acadêmica, na produção e construção do fazer/ser docente durante o percurso na Universidade.

No contexto da formação de professores(as), o Estágio Supervisionado situa-se como um importante componente curricular. Geralmente, é o primeiro contato do(a) licenciando(a) com a docência na escola, como futuro(a) profissional da Educação, momento crucial em seu processo formativo, pois lhe permite vivenciar a prática pedagógica em ambientes reais de ensino.

As experiências no Estágio devem proporcionar uma reflexão crítica sobre a teoria aprendida na Universidade, por meio da articulação entre as disciplinas pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento no Ensino Fundamental e Médio, Prática como Componente Curricular, Estágios etc.) e as disciplinas da área específica, permitindo que os(as) estudantes desenvolvam saberes essenciais ao exercício da docência, como gestão em sala de aula, a elaboração de planos de aula, adaptação de conteúdos para diferentes perfis de alunos(as), dentre outros.

O Estágio possibilita, ainda, a observação de metodologias de ensino e a interação com profissionais experientes, enriquecendo a formação inicial docente. Portanto, discutir a formação de futuros(as) professores(as) a partir dessas experiências é de fundamental importância para entender como os(as) licenciandos(as) podem se preparar melhor para os desafios da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, sujeitos de práxis capazes de compreender a realidade, a partir de suas múltiplas determinações, e nela intervir a favor da superação do *status quo* gerado pela sociedade capitalista, ou seja, sujeitos comprometidos com a transformação social.

Veiga (2008, p. 15) destaca que “a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar,

de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. Assim sendo, o curso de Licenciatura deve possibilitar aos futuros professores e professoras condições de construção e aprimoramento de seus conhecimentos e saberes epistemológicos, levando-os(as) a desempenhar, qualificadamente, as atividades educativas durante os Estágios.

A formação docente vai muito além da transmissão de conhecimentos e saberes, o que requer pensá-la num contexto crítico, reflexivo e histórico, vislumbrando possibilidades de formar professores e professoras com postura investigativa para atuar na Educação Básica, numa ação consciente, tornando seus(suas) alunos(as) conhecedores(as) das Ciências, da Arte e da Filosofia, como instrumentos de humanização e de resistência às diferentes formas de opressão que marcam a sociedade de classes.

Corroborando esse pensamento, Libâneo (2004, p. 29) destaca: “A formação docente deve ser entendida como uma formação crítica e reflexiva, que permite ao educador compreender sua prática e os contextos em que ela ocorre, superando a visão tecnicista da educação.”

Assim, é preciso compreender que formar professores(as) deve configurar-se como um ato permanente de expandir as oportunidades, num tempo e espaço, para que os entrelaces do fazer pedagógico possam vir a ser compartilhados. Para Freire (2011), não há docência comprometida com a formação do humano, sem reflexão sobre a ação:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (Freire, 2011, p. 40).

Diante do exposto, o trabalho tem como objetivo geral: analisar a formação docente no curso de Física da FECLI/UECE, a partir da experiência no Estágio Supervisionado. E como objetivos específicos: identificar os saberes da formação em Física requeridos para a prática docente; explicitar as principais dificuldades e limitações encontradas pelos(as) licenciandos(as) em Física, a partir da experiência do Estágio Supervisionado; sondar como as disciplinas do curso de Física contribuem para a prática docente dos(as) alunos(as) no Estágio Supervisionado; e, por fim, refletir sobre os aspectos que o Estágio revela sobre a formação docente no curso de Licenciatura em Física da FECLI/UECE.

2 Metodologia

O trabalho em questão aborda a formação para a docência no curso de Licenciatura em Física da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu - FECLI, unidade interiorana da Universidade Estadual do Ceará - UECE, a partir das experiências de graduandos(as) no Estágio Supervisionado. Trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC do primeiro autor, orientado pelo coautor deste artigo.

A motivação para a realização deste estudo, voltado à formação docente, surgiu das experiências formativas vivenciadas pelo primeiro autor, tanto em projetos de iniciação à docência, como no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no Programa de Monitoria Acadêmica - PROMAC, bem como nas disciplinas de Estágio. Essas experiências despertaram-lhe o interesse em compreender como se dá a formação docente dos(as) licenciandos(as) do curso de Física da FECLI/UECE, especialmente a partir desse primeiro contato com a prática docente, durante o Estágio Supervisionado.

Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 23) alertam que “pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula”.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo (Gil, 1999), para a qual foi realizada uma entrevista semiestruturada (Marconi e Lakatos, 2017), a partir de um roteiro composto por nove perguntas. Os sujeitos da investigação foram nove estudantes do 4º e 5º semestres do curso de Licenciatura em Física, regularmente matriculados no semestre 2024.2, que haviam realizado o Estágio Supervisionado na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011) e as categorias de análise emergiram das respostas dos(as) estagiários(as). Quanto aos aspectos éticos e legais da pesquisa, foi assegurado o anonimato aos sujeitos, bem como lhes foi informado sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento do estudo e adesão voluntária à investigação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os sujeitos foram denominados de ESTAGIÁRIO 1, ESTAGIÁRIA 2, ESTAGIÁRIO 3, ESTAGIÁRIA 4, ESTAGIÁRIO 5, ESTAGIÁRIA 6, ESTAGIÁRIO 7, ESTAGIÁRIO 8 e ESTAGIÁRIO 9.

3 Resultados e Discussão

3.1 O Estágio Supervisionado no contexto da UECE e no curso de Licenciatura em Física da FECLI

Os Estágios Supervisionados na UECE são regidos pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, bem como pela Resolução nº 4441/2019 – CEPE/UECE, que regulamenta o estágio obrigatório e não obrigatório dos cursos de graduação da UECE. Esta informa que se trata de componentes curriculares vinculados aos diferentes cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) ofertados pela instituição.

A Resolução nº 4441/2019 – CEPE/UECE define os estágios como atos educativos supervisionados, voltados para a formação profissional dos estudantes em contexto real de trabalho nos cursos de graduação. Eles devem estar sistematizados no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, em sintonia com o perfil profissional delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) regulamentadoras de cada área de trabalho e com as demais normativas da UECE.

Considerando o que dispõe o Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação de professores e o que regulamenta as Leis 9.394, de 20/12/96, e 11.788, de 25/09/08, tem-se que os estágios curriculares dos cursos de licenciatura da UECE são atos formativos supervisionados desenvolvidos em ambiente real de trabalho e se constituem como campos de conhecimento, de constituição da identidade profissional docente e de integração entre universidade e escola, devendo estarem inseridos nos projetos pedagógicos dos cursos.

O Estágio no curso de Física da FECLI, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, está apresentado como uma atividade obrigatória que visa preparar os alunos para a docência na Educação Básica. Deve ser realizado preferencialmente em escolas públicas, sob a supervisão de professores, e envolve atividades como observação, participação, regência e investigação.

Está organizado em quatro disciplinas de 102 horas (6 créditos), cada, sendo uma voltada para o Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental) e três para o Ensino Médio (Estágio de Ensino de Física I, Estágio de Ensino de Física II e Estágio de Ensino de Física III).

O estágio obrigatório é aquele definido como atividade curricular obrigatória, pré-requisito para conclusão do curso e obtenção do respectivo diploma. Tem como objetivos: a) Proporcionar ao estagiário condições para identificar a realidade

socioeconômica, política, educacional e cultural da sociedade na qual está inserido, da região e do contexto local em que se desenvolve sua atuação profissional; b) Qualificar o estagiário para articular criticamente os conhecimentos construídos no curso, relacionando teoria e prática na tomada de decisões e no desenvolvimento de saberes próprios de sua atividade profissional; c) Potencializar a relação entre universidade e escola, contribuindo para a produção colaborativa de respostas às demandas e desafios da educação básica; d) Aperfeiçoar a formação acadêmica, por meio de um conjunto de atividades de aprendizagem profissional, vivenciadas em situações reais de trabalho; e) Garantir a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-pedagógica da profissão.

No Capítulo IV do PPC do Curso de Física, quanto à realização do Estágio, o Art. 17 destaca que para o cumprimento do estágio, deve ser celebrado, obrigatoriamente, um Termo de Compromisso entre as partes – estagiário, UECE e campo de estágio – em prazo máximo de até 20 dias do início das atividades de estágio.

O Capítulo V trata sobre a estrutura operacional do Estágio Curricular Supervisionado. Em seu Art. 26 menciona que o aluno deve fazer, em cada disciplina de estágio, o roteiro de conhecimento da escola, seguindo a orientação dada pelo professor supervisor. E, no Art. 27, traz: ao final de cada etapa do Estágio deverá ser apresentado um relatório onde estejam registradas todas as atividades vivenciadas no período de realização desse componente curricular. Além de ser um documento de registro, trata-se também de um instrumento de avaliação. Por seu caráter dinâmico e processual, estimula a auto-reflexão, o diálogo consigo, visando o crescimento e desenvolvimento profissional do(a) licenciando(a).

Por fim, o Art. 28 orienta que a construção do relatório implica o relato das experiências e atividades do estágio, com base em referenciais teóricos, tendo como objetivo possibilitar ao aluno refletir sobre suas ações, exercitando uma postura investigativa acerca de sua prática.

O Estágio Supervisionado no curso de Física da UECE é, portanto, um componente essencial na formação dos(as) futuros(as) professores(as), visando permitir-lhes adquirir experiência prática e desenvolver habilidades fundamentais para a docência.

3.2 Formação Inicial de Professores de Física e os Saberes Necessários ao Exercício da Docência

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996) possibilitou um espaço de abertura para modificações no cenário educacional brasileiro. Esse documento expõe, em caráter de obrigatoriedade, um conjunto de diretrizes cuja finalidade é possibilitar a aproximação das questões escolares com a vida em sociedade, atribuindo direitos e deveres a todos que fazem parte do contexto da educação nacional. Dentre as normatizações destinadas ao Ensino Superior, a LDB assegura às Universidades fixarem os currículos dos seus cursos e programas, abrindo possibilidade à criação cultural, ao desenvolvimento do espírito científico e ao pensamento reflexivo. (Brasil, 1996).

Após a LDB de 1996, outros documentos relacionados à Educação, e mais especificamente à formação de professores, foram elaborados, tais como a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e, em um período mais recente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Tais resoluções propõem novas configurações para a formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, explicitando aspectos políticos e filosóficos, princípios e normas, que devem nortear esta formação.

Os cursos de licenciatura se destinam à formação de professores para a docência em disciplinas específicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para esses cursos sejam estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Física, em vigor, foram aprovadas pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, em 04 de dezembro de 2001, de acordo com o Parecer CNE/CES 1.304/2001, de 07 de dezembro de 2001 (Brasil, 2001).

A carreira do magistério, historicamente, não se encontra no rol das mais atrativas. Diversos fatores contribuem para essa realidade, a exemplo da baixa remuneração ou precárias condições de trabalho, o que, conseqüentemente, amplia os desafios para a formação dos(as) futuros(as) professores(as). No intuito de enfrentar esse cenário, uma das vias alternativas é oferecer uma formação de qualidade, desde o ingresso nos cursos de graduação, perdurando ao longo da

carreira docente, pois, como destaca Saviani (2010, p. 18): “com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará”.

Nesse sentido, observa-se a importância de termos um olhar diferenciado para o(a) professor(a) iniciante. Este(a) precisa vislumbrar, desde o seu curso de licenciatura, como será sua atuação profissional. Desse modo, torna-se relevante o desenvolvimento de programas de incentivo à docência, a exemplo do PIBID. Esse programa tem se destacado como importante instrumento para tornar o magistério mais atrativo para os estudantes dos cursos de licenciatura, um desafio real posto na atualidade.

A formação inicial dos(as) professores(as) de Física deve abranger tanto os conhecimentos específicos de Física, quanto as metodologias de ensino adequadas para as diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem dos(as) estudantes. É essencial que os(as) futuros(as) professores(as) adquiram sólidos conhecimentos em Física, compreendendo os princípios e leis fundamentais, bem como os métodos experimentais e de investigação científica.

Além dos conhecimentos específicos, os(as) professores(as) devem ser qualificados(as) em estratégias pedagógicas que promovam a interação e a participação ativa dos(as) estudantes em todas as etapas. A utilização de recursos didáticos diversificados, como experimentos práticos, simulações, atividades investigativas e tecnologias educacionais são fundamentais para tornar o ensino de Física mais atrativo e significativo na Educação Básica.

A formação inicial de professores(as) também deve contemplar a reflexão sobre a prática docente e a análise de situações reais no que diz respeito ao ensino e aprendizagem. Os professores e as professoras precisam desenvolver habilidades de observação, avaliação e adaptação dos conteúdos e metodologias, considerando as características e necessidades dos(as) estudantes das escolas. De acordo com Mendonça (2011), esta realidade tem as seguintes especificidades: de um lado, as instituições formadoras buscando atrair candidatos para esta subárea das ciências exatas, a fim de dar conta da crescente demanda por professores(as) de Física para suprir a carência das redes de ensino. De outro, as dificuldades encontradas pelos(as) próprios(as) graduandos(as) para o prosseguimento e conclusão do curso.

Face a essa realidade, faz-se necessário, ainda, ampliar o diálogo, nos cursos de formação de professores, a respeito dos saberes que precisam ser desenvolvidos

para o exercício da docência. Tais saberes podem ser traduzidos em conhecimentos e experiências adquiridos por professores e professoras em formação para o exercício da sua profissão, essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Tardif (2002), a relação dos(as) docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. O autor explica que a prática docente integra diferentes saberes e que, com estes, mantém diferentes relações. Tardif (2002, p. 36) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Aponta, ainda, que a formação do(a) professor(a), a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se definem somente na pessoa do(a) professor(a), mas todo esse conjunto se constrói por meio da relação professor(a)-aluno(a), por mais complexa que ela se apresente. Tardif (2002, p. 13) destaca, também, que ensinar “é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor”. Portanto, podemos destacar que a profissão docente é, essencialmente, relacional. A ação do(a) professor(a), em sua essência, é direcionada aos(às) estudantes. Por isso, a construção ou elaboração de um saber sobre a relação com o outro é de extrema importância. Como aponta Tardif (2002, p. 49):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Ainda em relação aos saberes profissionais, “particularmente a formação inicial deve ser encarada como uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores” Borges (2004, p. 113). Sobre este ponto, Pimenta (1997, p. 18) destaca que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como a prática social lhes coloca no cotidiano.

A formação docente profissional percorre, assim, um espaço humano, possibilitando a experimentação, tanto de uma cultura específica, como também da local e regional, contribuindo com diversas formas de conhecimento e saberes. Para o ensino, os conhecimentos sistematizados são provenientes da Pedagogia e dos campos científicos ou humanísticos relacionados à escola básica. O professor que compreende o sentido e os limites do saber e do conhecimento, entenderá que sempre aparecerá novos desafios durante a sua formação profissional, variando de acordo com a escola, bairro e localidade.

Na perspectiva da produção dos saberes docentes, como um processo construtivo para a formação profissional, Pimenta (2007, p. 20) afirma que “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar”.

Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. O autor explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, Tardif (2002, p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos(as) professores(as) são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados, situados e portadores das marcas do ser humano.

Assim, faz-se necessário refletir sobre a constituição desses saberes no contexto dos cursos de Licenciatura, e em particular no contexto do Estágio Supervisionado do curso de Física, tendo em vista o ensino dessa área do conhecimento na Educação Básica.

Em relação ao trabalho de campo junto aos sujeitos da pesquisa, foram identificadas e apresentadas, em seções distintas, sete categorias, importantes para compreendermos a formação dos(as) licenciandos(as) de Física a partir da experiência do Estágio Supervisionado.

3.3 Saberes relacionados à docência e ao Ensino de Física na Educação Básica: o que dizem os(as) licenciandos(as) de Física da FECLI/UECE?

Em relação aos saberes relacionados ao exercício da docência, especificamente em relação ao ensino de Física, uma categoria se destacou quanto

à constituição desses saberes. Foi a categoria *Desenvolvimento de habilidades de transposição didática*. A transposição didática, que consiste na adaptação dos conceitos científicos para torná-los acessíveis aos alunos da Educação Básica, foi um dos desafios enfrentados pelos estagiários: “Aprendi sobre transposição didática, essencial para adaptar conceitos complexos” (ESTAGIÁRIO 5); “Senti dificuldade em adaptar o conhecimento acadêmico à realidade dos alunos” (ESTAGIÁRIO 9).

Tardif (2002) argumenta que o professor precisa, para tornar o ensino significativo, integrar diferentes saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos. Essa dificuldade evidenciada pelos(as) estagiários(as) reforça a necessidade de maior articulação entre teoria e prática na formação inicial.

3.4 Principais dificuldades e limitações encontradas na prática docente

A segunda, a terceira e a quarta categorias dizem das dificuldades e limitações encontradas no contexto do Estágio Supervisionado.

A segunda categoria se traduz nos desafios em *articular a teoria com a prática*. Os(as) licenciandos(as) relataram que a formação na graduação é fortemente teórica, o que dificulta a exploração prática dos conteúdos durante o Estágio: “O maior desafio foi conciliar teoria e prática; a graduação foca muito em conteúdo teórico.” (ESTAGIÁRIA 4); “A teoria que aprendemos é muito importante, mas falta algo mais prático que nos prepare para as situações reais” (ESTAGIÁRIO 7).

Assim, a desarticulação entre o conteúdo teórico do curso e a prática real nas escolas se constitui em um importante desafio a ser superado. Os(as) estagiários(as) apontaram que a teoria vista na universidade, muitas vezes, não dialoga com os desafios reais da sala de aula da Educação Básica: “As experiências do Estágio mostraram uma desconexão entre a teoria da graduação e a realidade das salas de aula.” (ESTAGIÁRIO 8).

De acordo com Libâneo (2004), a formação docente deve ir além do conhecimento específico de uma determinada área, qualificando os(as) professores(as) para enfrentar os desafios do ensino, de forma contextualizada e dinâmica.

Já a terceira categoria trata da *falta de preparo para lidar com a diversidade na sala de aula*. Os(as) estagiários(as) também mencionaram dificuldades em adaptar o ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem: “Não me senti preparado para lidar com alunos com TDAH e outras necessidades especiais.” (ESTAGIÁRIO 8); “Havia alunos muito

bons e outros que tinham dificuldade até em acompanhar os tópicos mais básicos. Faltam ferramentas para atender a todos” (ESTAGIÁRIA 6); “Precisamos de mais disciplinas práticas para atender as demandas de inclusão e diversidade” (ESTAGIÁRIA 4). Essa percepção corrobora com os estudos de Libâneo (2004), que apontam a necessidade de formar professores(as) com qualificação para trabalhar em contextos heterogêneos.

Em relação a essas situações, Freire (2011) enfatiza que a docência deve ser pautada na inclusão e na diversidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário investimento maior nos aspectos que os sujeitos apontam como um compromisso coletivo no âmbito das licenciaturas.

A quarta categoria aponta outro aspecto que o Estágio revela sobre a formação docente no contexto da licenciatura em Física: a *insegurança*. A insegurança na prática docente inicial, durante os Estágios, foi um dos aspectos mais evidenciados. Um estagiário relatou: “No primeiro dia de aula, fiquei nervoso. Apesar de ter planejado tudo, senti que os alunos esperavam algo que eu ainda não sabia como entregar” (ESTAGIÁRIO 5). Essa fala demonstra a necessidade de uma preparação que articule melhor teoria e prática, na perspectiva da práxis, ou seja, da indissociabilidade entre teoria e prática, que permita ao(à) licenciando(a) vivenciar situações reais durante o curso, reduzindo o impacto do “choque de realidade” (ROCHA; FIORENTINI, 2005).

Ao encontro do que destacam os sujeitos, Pimenta (2007) ressalta que a formação docente deve articular o saber acadêmico com a prática cotidiana das escolas, garantindo uma formação mais completa e contextualizada.

3.5 Desafios da formação docente em Física, a partir da experiência do Estágio

A quinta categoria informa sobre a *limitação de tempo do estágio para explorar situações reais de sala de aula*. A baixa carga horária do Estágio foi apontada como um fator desfavorável para que os(as) licenciandos(as) pudessem vivenciar a docência, de forma mais aprofundada: “A falta de tempo no estágio limitou a vivência prática” (ESTAGIÁRIO 3); “O tempo foi muito curto. Mal deu para aplicar o planejamento e já precisávamos encerrar o estágio” (ESTAGIÁRIO 1).

Sobre o que destacam os sujeitos, Pimenta e Lima (2012) defendem que o Estágio Supervisionado deve ser um espaço de investigação e reflexão sobre a prática docente, permitindo aos(às) licenciando(as) amadurecer sua identidade profissional. Assim, faz-se necessário repensar a organização dos estágios supervisionados, para

que o tempo dessa experiência seja mais significativo.

A sexta categoria trata da *ausência de suporte pedagógico suficiente durante a prática docente*. Os(as) licenciandos(as) relataram que sentiram falta de uma orientação mais próxima durante o Estágio: “Senti falta de apoio pedagógico para lidar com os alunos que tinham dificuldade em acompanhar os conteúdos” (ESTAGIÁRIA 4); “Eu não tive a oportunidade de realizar uma regência inteira sozinha, e senti falta de um norte sobre como demonstrar algumas coisas” (ESTAGIÁRIA 2).

Diante do relato dos(as) estagiários(as), entendemos que o acompanhamento pedagógico adequado durante o Estágio poderia contribuir para minimizar os desafios enfrentados pelos(as) licenciandos(as) e favorecer para um aprendizado mais efetivo.

3.6 Disciplinas do curso de Física que contribuem para a prática docente no Estágio

A sétima e última categoria trata-se da *relevância das disciplinas pedagógicas na prática docente*. Os(as) estagiários(as) destacaram que as disciplinas pedagógicas, como Didática e Psicologia da Educação, tiveram um papel fundamental na organização do planejamento das aulas e na construção de estratégias para o ensino, trazendo impacto positivo à sua formação: “A disciplina de Didática me ajudou muito a entender como planejar e estruturar as aulas. Mas senti falta de mais metodologias para avaliar os alunos [...]”; “Didática foi fundamental para planejar aulas, mas faltou abordar metodologias avaliativas” (ESTAGIÁRIA 2); “Usei muito a parte didática, principalmente no planejamento das aulas” (ESTAGIÁRIA 4); “Usei estratégias de inclusão e avaliação diagnóstica aprendidas no curso” (ESTAGIÁRIO 8).

Os achados vão ao encontro do pensamento de Veiga (2008), ao enfatizar a importância de uma formação docente que contemple tanto a teoria quanto a prática pedagógica, permitindo ao(a) professor(a) compreender e explorar estratégias potentes em sala de aula. Ainda corroborando os relatos, Borges (2004) destaca que a formação inicial deve fornecer aos(às) docentes instrumentos para lidar com os desafios reais da sala de aula, incluindo estratégias de avaliação da aprendizagem.

4 Considerações finais

O trabalho levanta questões importantes sobre os desafios e possibilidades na formação docente de licenciandos(as) em Física, com ênfase em suas experiências durante o Estágio Supervisionado. Para alcançar tal objetivo, foram

investigadas as percepções dos estudantes a partir de suas vivências práticas, relacionando-as aos saberes adquiridos durante o curso de Licenciatura em Física e aos desafios enfrentados no contexto da Educação Básica nas escolas da rede municipal de ensino.

Os resultados do estudo evidenciam que a formação inicial de professores(as) de Física ainda apresenta desafios significativos, especialmente quanto à integração entre teoria e prática e na adaptação dos conteúdos à realidade da sala de aula.

O Estágio Supervisionado, embora seja um momento formativo enriquecedor, carece de uma carga horária mais ampla e de um suporte pedagógico mais concreto. A partir das falas dos(as) estagiários(as) e do referencial teórico adotado, reforça-se a necessidade de uma reformulação curricular que contemple mais experiências teórico-práticas, metodologias diversificadas e formação para a inclusão. Dessa forma, será possível preparar melhor os(as) futuros(as) professores(as) para os desafios do ensino de Física na Educação Básica, garantindo uma formação mais sólida e alinhada às demandas de uma docência comprometida com os processos educativos no contexto escolar.

Concluimos que o fortalecimento da formação docente em Física exige um olhar atento para as demandas das escolas da Educação Básica e para a diversidade de contextos vivenciados pelos(as) futuros(as). A articulação entre teoria e prática deve ser continuamente retomada, garantindo que os(as) licenciandos(as) desenvolvam saberes e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios da sala de aula, com confiança e criatividade. Essa reflexão abre espaço para futuras pesquisas que aprofundem a análise dos impactos observados/sentidos durante o Estágio Supervisionado e proponham melhorias nos currículos das licenciaturas. Além disso, os resultados deste estudo ressaltam a importância de práticas pedagógicas inovadoras e metodologias diversificadas que possam ser incorporadas à formação inicial dos(as) licenciandos(as).

Além disso, políticas de formação continuada para professores(as) formadores(as) e supervisores(as) de Estágio podem contribuir para uma melhor orientação dos(as) futuros(as) docentes, além de precisarmos avançar na direção de uma Política de Estágio que ofereça condições objetivas, por exemplo: carga horária para os(as) supervisores(as) acompanharem os(as) estagiários(as), bolsas para estagiários(as) e supervisores(as), garantia de transporte para os(as) professores(as) orientadores(as) das disciplinas de Estágio realizarem as visitas às escolas etc., para que essa atividade seja realizada como precisa, com mais suporte aos(as)

estagiários(as) .

Ante o exposto, espera-se que esta investigação possa contribuir para o debate sobre os caminhos da formação docente inicial em Física, fornecendo subsídios para a reformulação de práticas pedagógicas e políticas curriculares, uma vez que a busca por uma educação científica de qualidade passa, essencialmente, pela formação de professores(as) bem qualificados(as), que sejam capazes de articular os conhecimentos específicos da área com as demandas pedagógicas e sociais da Educação Básica. Dessa forma, a formação docente pode desempenhar um papel transformador, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e significativa para estudantes de licenciatura.

Por fim, a reflexão proporcionada por este estudo reforça a urgência de um compromisso coletivo – envolvendo poder público, universidades, escolas, gestores(as), professores(as) e estagiários(as) em fortalecer a formação inicial de professores(as) de Física, garantindo que ela esteja alinhada aos desafios do ensino contemporâneo e às necessidades de uma sociedade em constante transformação, todavia sem perder de vista a função social da Educação, a produção de humanidade em cada indivíduo singular, tendo como horizonte a emancipação humana.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004. 113p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei 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, aprovada pelo Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis ns. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 26 de set. de 2008. p. 3

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/CP/CNE/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. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica** e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pc0category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber livro, 2008. p. 23.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e Formação de Professores**: reflexões e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 29p.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENDONÇA, Claudio Pires. **A formação de professores de Física na visão de formandos e recém-formados**: um estudo na Universidade Federal de Juiz de Fora. Presidente Prudente. Dissertação - Universidade Estadual Paulista, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **A formação de professores e a pesquisa**: a perspectiva da formação continuada. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. 20p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. 19-76p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria. Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Luciano Parente; FIORENTINI, Dario. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. In: **Anais da 28a. Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu/MG, 2005, v. 1, p. 1 -17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 18p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 36p.

UECE - Universidade Estadual do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física - FECLI**. Iguatu-CE: UECE, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE). **Resolução n.º 4441/2019 – CEPE, de 05 de agosto de 2019**. Dispõe sobre as normas para os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Org.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008 p.13-21.

¹Francisco Janes da Silva, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5454-3791>

Licenciado em Física pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Contribuição de autoria: Este autor contribuiu com a produção do texto, a partir de sua experiência como monitor nas disciplinas de Estágios Supervisionado e como autor do Trabalho de Conclusão de Curso, que deu origem a este artigo, o qual traz reflexões sobre a formação inicial de professores de Física, fundamentadas nas vivências e aprendizagens construídas durante o processo de formação docente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3993929819305668>

E-mail: janes.silva@aluno.uece.br

²Fernando Martins de Paiva, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5478-8986>

Doutor em Física (UFC) e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFC). Licenciado em Física (UFC) e Docente Adjunto do Curso de Licenciatura em Física da Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iguatu - FECLI, unidade interiorana da Universidade Estadual do Ceará.

Contribuição de autoria: Este autor contribuiu com a produção do texto além de ter sido orientador de Trabalho de Conclusão de Curso e monitoria de disciplinas de Estágio Supervisionado do primeiro autor quando este fora aluno de graduação, possibilitando assim o resgate de informações relevantes para as reflexões trazidas no texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5779388619561005>

E-mail: fernando.martins@uece.br

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, F. J.; PAIVA, F. M. Formação para a Docência em Física: um olhar a partir das Experiências do Estágio Supervisionado. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 7, p. e026007, 2026. DOI: <https://doi.org/10.51281/imp.e026007>

*Recebido em 27 de janeiro de 2026
Aprovado em 27 de fevereiro de 2026
Publicado em 07 de março de 2026*