UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LOURENILSON LEAL DE SOUSA

Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento
profissional docente?

São Paulo
2018

LOURENILSON LEAL DE SOUSA

**Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento
profissional docente?**

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo (FEUSP) para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Área temática: Didática, teorias de ensino e
práticas escolares.

Orientadora: Professora Doutora Selma
Garrido Pimenta.

São Paulo
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.126
S725e | Sousa, Lourenilson Leal de
Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente? / Lourenilson Leal de Sousa; orientação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: s.n., 2018.
162 p.; anexos; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Estágio supervisionado 2. Mediação pedagógica 3. Docentes 4. Desenvolvimento profissional 5. Conhecimentos específicos 6. Conhecimentos didático-pedagógicos I. Pimenta, Selma Garrido, orient. |
|------------------|---|
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: SOUSA, Lourenilson Leal de

Título: **Estágio crítico-reflexivo na licenciatura:** formação e desenvolvimento
profissional docente?

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta

Instituição: Faculdade de Educação - USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Aos professores formadores das
licenciaturas, estagiários e supervisores da
escola campo de estágio que transformam
os fazeres da profissão na busca do
desenvolvimento profissional na e pela
formação do trabalho coletivo.*

AGRADECIMENTOS

Expresso esses agradecimentos “porque dentro de mim, não sou sozinho. Sou muitos. E esses todos disputam minha única vida”, como diz o escritor moçambicano Mia Couto. Falo do meu sentimento de gratidão a todos e todas: professores, pedagogos, coordenadores, estudantes e servidores, que de forma tão solícita nos forneceram dados, responderam as nossas entrevistas ou contribuíram de alguma maneira a realização deste trabalho;

A prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta pela oportunidade de aprendizado e orientações ao longo do período da pesquisa, dedicação a formação de professores e luta em defesa da escola pública de qualidade e emancipatória para todas e todos;

A prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida e estudantes da disciplina de Didática para as Licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que me acolheram e compartilharam leituras e compreensões sobre a escola pública, a didática e o trabalho docente durante minha vivência no estágio PAE;

Aos membros da banca de defesa pela disponibilidade e leitura crítica e cuidadosa, Selma Garrido Pimenta (USP, orientadora), Alda Junqueira Marin (PUC-SP), Alda Roberta Torres (IFSP), Maria Socorro Lucena Lima (UECE) e Maria Isabel de Almeida (USP);

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE-FEUSP) por todas as experiências formativas proporcionadas e por fazer desse lugar de estudos um espaço de formação que se coloca a serviço do fortalecimento da escola pública de qualidade;

A Teresina Vilani Vasconcelos de Lima e Luzia Áurea Bezerra Albano Barbosa, professoras das disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura do IFPI,

campus Teresina Central; a coordenadora do estágio curricular, Maria Luíza Martins Mendes, que estiveram conosco nesse trabalho de pesquisa, partilhando saberes e conhecimentos, experiências e esperanças no exercício das práticas pedagógicas e buscarmos explicações para os problemas da formação docente nos cursos de licenciatura;

Agradeço o apoio do Instituto Federal do Piauí (IFPI) que me liberou das atividades profissionais pelo tempo de quarenta e oito meses e, especialmente, docentes e estudantes que participaram como sujeitos dessa pesquisa;

À minha família, pelo apoio e compreensão, especialmente, minha companheira Anne Karoline Bandeira B. Leal, minha tia Ana Maria de Sousa e meus pais Lourival Sousa e Antônia Judite Leal de Sousa.

Por fim, a generosidade dos amigos José Luís, Guilherme, Camila, Daniel, Sandro, Dolores, Sueli e Érica que cada um ao seu modo me deram a alegria desta caminhada de vida acadêmica.

RESUMO

SOUSA, Lourenilson Leal de. **Estágio crítico-reflexivo na Licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente?** 2018. 162. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

A pesquisa desenvolvida tem o objetivo geral de analisar com a literatura pedagógica na relação com a legislação oferece bases para compreender o estágio curricular supervisionado como possibilidade para o desenvolvimento profissional dos docentes formadores que atuam em cursos de licenciatura e nos cursos do ensino médio integrado numa instituição de educação profissional tecnológica. Os objetivos específicos são: caracterizar os fatores históricos-teóricos-legais da formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica; identificar as concepções de formação de professores na Licenciatura em Física; identificar as concepções de estágio na legislação educacional e no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física; compreender teoricamente o potencial das atividades de estágio para o desenvolvimento profissional e a profissionalidade dos docentes da instituição formadora. E por questão central compreender as relações entre o campo da formação específica do ensino da física e o campo de conhecimento da pedagogia e da didática, a partir da prática do estágio no curso investigado. A teoria da pedagogia histórico-crítica e da didática como eixo fundamental da ação pedagógica constituem seus fundamentos teóricos para compreensão da problemática e construção da materialidade sócio-histórica-educacional no âmbito da formação de professores para educação básica na realidade brasileira, na qual o ensino de física está situado. As análises dos dados são apoiadas em Freire (1982), Saviani (1996), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2017), Almeida (2012), Almeida e Pimenta (2014), Marin (2009), Kuenzer (2013), Franco (2015), Libâneo (2012), Imbernón (2010), Nóvoa (2009, 2017). Esses autores nos permitem compreender os conceitos de práxis educacional, estágio crítico-reflexivo, mediação didático-pedagógica, profissionalidade e desenvolvimento profissional. Coerente a esse referencial teórico e à natureza do objeto da pesquisa os autores Minayo (2014), Pinto (1969) e Frigotto (2010) nos permitem sustentar a escolha e a realização da pesquisa qualitativa, com vistas à compreensão do fenômeno e a escolha dos procedimentos e instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados. As análises foram elaboradas conforme a Análise de Conteúdo Bardin (2011). A categoria da supervisão e orientação didático-pedagógica da área de conhecimento específico e área de formação pedagógica se configurou como uma possibilidade de compreensão sobre a materialidade do curso de licenciatura e da prática pedagógica do estágio no sentido de reconfigurar as condições do trabalho docente. Em síntese, a prática do estágio ampliará o desenvolvimento profissional dos docentes supervisores quando situado no contexto histórico formativo, político e social, na medida em que atividade individual de supervisão do estágio for superada pela realização de atividades coletivas que transformam o modo dos licenciandos vivenciarem a formação inicial, ao tempo que ampliando as possibilidades formativas compreendam os fundamentos do seu trabalho como instrumento humanizador do processo de ensino e aprendizagem, os sujeitos o tornem também em elemento humanizador de si próprios na e pela práxis.

Palavras-chave: Estágio crítico-reflexivo. Mediação didático-pedagógica. Desenvolvimento profissional de docentes. Conhecimentos específicos. Conhecimentos didático-pedagógicos.

ABSTRACT

SOUSA, Lourenilson Leal de. **Critical-reflexive stage in Licensure: formation and professional development of teachers?** 2018. 162. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

The presented research's intent is to analyse with pedagogical literature in the relation with legislation offers bases to understand the supervised curricular stage as a possibility of professional development of supervisor teachers who work on licensure and high school courses linked to a professional technological institute of education. The specific intents are: to characterize the historical-theoretical-legal factors during formation of teachers who act on Professional and Technological Education; to identify the conceptions of formation of teachers on Licensure on Physics; to identify the conceptions on stage and on Educational Legislation and on pedagogical project on Licensure on Physics; to understand theoretically the potential of stage activities for professional development and the professionalism of teachers from supervisor institution. And as main point to understand the relations between the field of specific formation on physics teaching and the field of knowledge of pedagogy and didactics through the practice of stage in the investigated course. The theory of historical-critical pedagogy and of didactics as main axis of pedagogic effort constitute their theoretic cornerstones to understand the problem and construction of social-historical-critical materiality about the formation of teachers for elementary education at Brazilian reality, where the teaching of physics is at. The data analyses are supported by Freire (1982), Saviani (1996), Pimenta (2012), Pimenta and Lima (2017), Almeida (2012), Almeida and Pimenta (2014), Marin (2009), Kuenzer (2013), Franco (2015), Libâneo (2012), Imbernón (2010), Nóvoa (2009, 2017). Those authors allow us comprehend the concepts of educational praxis, critical-reflexive stage, didactical-pedagogical mediation, professionalism and professional development. Following the theoretical reference and the provenance of research target the authors Minayo (2014), Pinto (1969) and Frigotto (2010) allow us sustain the choice and achievement of the qualitative research, aiming at the comprehension of that phenomenon and the choice of procedures and tools which were used during the data collection. The analyses were formulated according to the Bardin's Content Analysis (2011). The category of didactical-pedagogical supervision and orientation of the specific knowledge area and pedagogical formation area was set as a comprehension possibility about materiality of licentiate course and of pedagogical practice of the stage aiming to reset the teacher's working conditions. Finally, the practice of stage will improve the professional development of supervisor teachers when they're placed in the historical, political and social context, as the supervising individual activity is overcome by achievement of collective activities which transmute the way in which the licentiate students live the initial formation, as they improve the formative possibilities understanding the cornerstones of their work as a tool which will humanize the teaching and learning processes, the subjects make of it a humanizer element of themselves in and by the praxis.

Key Words: Critical-reflexive Stage. Didactical-pedagogical Mediation. Professional Development of Teachers. Specific Knowledges. Didactical-pedagogical knowledges.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos docentes supervisores-orientadores e tempo de experiência...	40
Quadro 2	Perfil dos licenciandos e local de estágio.....	42

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1	Percentual professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por disciplina e adequação da formação.....	69
----------	---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação à Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador
IF	Instituto Federal
IFPI	Instituto Federal do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PCC	Prática como Componente Curricular
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.2 OBJETIVOS.....	23
1.2.1 Objetivo Geral.....	24
1.2.2 Objetivos específicos.....	24
1.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	25
1.3.1 Método de pesquisa e conhecimento científico.....	25
1.3.2 Recursos metodológicos.....	29
1.3.2.1 Análise documental e entrevistas.....	30
1.3.2.2 Análise de conteúdo temática.....	33
1.3.2.3 Campo de pesquisa, sujeitos e protocolos éticos do estudo.....	36
1.4 TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PESQUISADOR.....	43
1.5 DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	48
 2 REFERENCIAL TEÓRICO E EIXOS DA PESQUISA.....	 50
2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: um avanço do campo progressista no sistema educacional brasileiro?	50
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA E A MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	66
2.3 A PROFISSIONALIZAÇÃO, O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	72
 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA: PERSPECTIVA DA DIDÁTICA E A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO CRÍTICO- REFLEXIVO.....	 79
3.1 A DIDÁTICA E A ESPECIFICIDADE DO ENSINO NA ATIVIDADE DOCENTE.....	80
3.2 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO, A PROFISSIONALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	84
3.3 O ESTÁGIO CRÍTICO-REFLEXIVO E AS CONTRADIÇÕES NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2015.....	90
 4 ESTÁGIO CRÍTICO-REFLEXIVO NA LICENCIATURA DE FÍSICA: MAPEANDO ESPAÇOS E POSSIBILIDADES DE PRÁXIS EDUCATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – ANÁLISE DOS DADOS.....	 94
4.1 ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR DE ESTÁGIO.....	95
4.2 APRENDIZAGENS DOS ORIENTADORES DE ESTÁGIO: ENTRE A FÍSICA E A PEDAGOGIA.....	97
4.3 APRENDIZAGENS BUROCRÁTICAS EM RELAÇÃO A DISCIPLINA DE ESTÁGIO.....	99

4.4	APRENDIZAGENS DE ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICAS CURRICULARES DO CURSO, COMUNIDADE E SOCIEDADE.....	100
4.5	APRENDIZAGENS DE AMPLIAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES...	101
4.6	APRENDIZAGENS DO PROCESSO DE PLANEJAR, ORGANIZAR E AVALIAR.....	103
4.7	APRENDIZAGENS DECORRENTES DA PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	104
4.8	APRENDIZAGENS DA LEGISLAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA CARREIRA.....	106
4.9	APRENDIZAGENS DO CONVÍVIO COM OS ALUNOS E AS CONTRADIÇÕES DO PERCURSO.....	109
4.10	APRENDIZAGENS DECORRENTES DA SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM AS ATIVIDADES DO ESTÁGIO, MESMO COM A FRAGMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	110
4.11	APRENDENDO A REFLETIR SOBRE AS CONTRADIÇÕES E SUPERAÇÕES.....	114
4.12	SOBRE LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO: APRENDIZAGENS E PROPOSTAS PARA O MOMENTO.....	117
5 CONCLUSÕES.....		121
REFERÊNCIAS		124
APÊNDICES.....		137
ANEXOS.....		140

1 INTRODUÇÃO

Esta tese se insere na linha de pesquisa *Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares*, do curso de doutorado em Educação da Universidade de São Paulo. O objetivo geral deste trabalho é analisar com a literatura pedagógica na relação com a legislação oferece bases para compreender o estágio curricular supervisionado como possibilidade para o desenvolvimento profissional dos docentes formadores que atuam em cursos de licenciatura e nos cursos do ensino médio integrado numa instituição de educação profissional tecnológica. A investigação pautou-se na análise de dados coletados de fonte empírica (Instituto Federal, *Campus* Teresina Central, depoimentos de docentes e licenciandos-estagiários), documental (resoluções, portarias e projeto pedagógico de curso) e teórico-acadêmica (artigos, dissertações e teses) a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da didática como eixo fundamental da ação pedagógica.

As considerações a seguir têm o propósito de contextualizar o tema do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura e compreender as práticas pedagógicas nas instituições que formam professores para educação básica. Assumimos a premissa de que a prática do estágio quanto mais se aproxima dos processos burocráticos e acríticos, mais tende a se distanciar da realidade sociopolítica educacional vivenciada pelo licenciando e docentes das instituições formadoras, e dos docentes e alunos das escolas campo de estágio.

O estágio nos cursos de licenciatura vem sendo objeto de estudo e de pesquisas que o propõem como componente curricular central na articulação entre teoria e prática ou, no dizer de Pimenta (2002), como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* docente. Entendemos que o escopo desse objeto vem se ampliando e “deixa de ser considerado a prática ou mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 55). Assim, para as autoras,

espera-se que “a escola formadora se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas e das práticas realizadas nas escolas” (PIMENTA, 2012, p. 52).

O debate sobre a profissão docente e as práticas educativas nas últimas décadas vem se difundindo pela academia, que produz a crítica qualificada possibilitando avanços na área de formação de professores e na valorização da educação pública. Na contramão desses avanços setores representantes do capital, que vêm influenciando as reformas educacionais dos países em desenvolvimento, valorizam o estágio curricular supervisionado como simples prática ou treinamento técnico dos futuros professores nas escolas. Esses setores vêm, nos últimos anos, interferindo diretamente nos órgãos governamentais no país, por exemplo, no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE) o que se pode constatar na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

O foco do setor empresarial ou de segmentos a ele associado na direção ou direcionamento das políticas educacionais pode ser observado na atuação do movimento *Todos pela Educação* (FREITAS, 2012a; MARTINS, 2013). Tal interesse também pode ser visto na execução das políticas educativas, como observado na atuação do Instituto Unibanco, do Instituto Ayrton Senna etc. (PERONI, 2016). Esse setor propõe que a formação docente seja realizada no menor tempo possível e quase tão somente constituída por atividades “práticas”, sem teorias consideradas desnecessárias, favorecendo seus próprios interesses de mercantilizar a educação. Diante disso, podemos dizer que a educação pública “está sob o crescente controle do capital de ‘comércio de dinheiro’ e dos operadores do capital financeiro, na acepção original de Marx” (LEHER, 2015, p. 25).

Para Imbernón (2010),

mais do que um debate sobre o presente e o futuro de uma profissão com uma marcada feição autônoma e intelectual, o que se oferece é uma visão de uma profissão (ainda) assalariada, mais administrativa que intelectual,

e sumamente tutelada e dependente dos poderes públicos ou privados (IMBERNÓN, 2010, p. 117).

Assim, vem se produzindo na sociedade brasileira um senso comum de uma profissão que se limita a reproduzir a cultura e o conhecimento que outros cultivaram e desenvolveram. “Isso gerou uma determinada imagem social (e também uma autoimagem) de desqualificação do professor e que, atualmente, ainda impregna e contamina os trabalhadores das instituições educacionais” (IMBERNÓN, 2010, p. 117).

No entanto, o paradigma do professor como profissional “intelectual crítico-reflexivo” promove um frutífero diálogo entre o exercício profissional e as “condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas” (PIMENTA, 2012, p. 52). Desse modo, tal concepção entende a necessidade de avançarmos no horizonte de uma política de valorização do desenvolvimento profissional dos docentes e das instituições escolares, “(...) uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação” (PIMENTA, 2012, p. 35).

O interesse da presente pesquisa pelo tema do estágio está diretamente relacionado ao nosso envolvimento com a escola pública e com os professores formadores nos cursos de licenciatura na área do conhecimento específico e na área da formação pedagógica. A atividade profissional do pesquisador no campo da formação de professores está diretamente relacionada com a formação docente desde 2006, primeiramente como docente dos cursos de licenciaturas em duas universidades públicas, depois no IFPI, a partir de 2011, ministrando disciplinas de Didática, Prática Profissional e Estágio Curricular Supervisionado.

No âmbito desse interesse maior pela prática pedagógica do estágio, ligado aos processos de formação e desenvolvimento profissional docente, nos propusemos a pesquisar sobre o estágio, mas sob a perspectiva do estágio crítico-reflexivo como concepção teórica para ressignificação da formação na licenciatura, a profissionalidade e o desenvolvimento profissional dos docentes supervisores-orientadores.

É possível projetar o estágio curricular supervisionado relacionado mais à carreira profissional do professor, do que à formação, ou seja, o estágio como o início de uma carreira que será toda pontuada pela formação e não somente o estágio como a formação inicial dos licenciandos? O que nos permite também “uma ligação com o trabalho coletivo, já que a carreira, o desenvolvimento profissional e a prática docente não podem ser pensadas no individual – ainda que a disposição individual seja condição necessária” (GALINDO, 2012, p. 212). Nessa direção, o estágio “como uma oportunidade de análise do processo de desenvolvimento do professor contribui diretamente para esse desenvolvimento além de oferecer os subsídios para a intervenção na formação docente dos licenciandos” (GALINDO, 2012, p. 212).

De acordo com as proposições de García (1995), são três as distintas fases por que passa o professor no processo de aprender a ensinar: a formação inicial, o período de iniciação e o desenvolvimento profissional. “Convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores” (GARCÍA, 1995, p. 55), por ser este o que melhor corresponde à concepção atual do professor como um profissional do ensino (1995, p.55). A noção de desenvolvimento profissional defendida pelo autor traz consigo uma ideia de evolução e de continuidade (superando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores), assim como pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientados para a mudança, numa tentativa de superação do caráter individualista nas atividades de formação continuada dos professores.

Como ressalta Imbernón (2009), é preciso que as ações sejam pautadas na cultura profissional, pois esta atua como espécie de filtro interpretativo da realidade. Faz-se necessário um trabalho conjunto dos diferentes atores educacionais com o intuito de solucionar as situações problemáticas das práticas educativas, bem como (re)construir constantemente a identidade docente.

Tomando a concepção do professor como profissional “intelectual crítico-reflexivo”, conforme Pimenta (2012, p. 52), como corolário da nossa tese, se fez necessário aprofundar os conceitos nela imbricados e que acabaram por se constituir nossas categorias teóricas: práxis educacional, estágio crítico-reflexivo, mediação didático-pedagógica, profissionalidade e desenvolvimento profissional. Para isso, recorreremos a Freire (1982), Saviani (1996), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2017), Almeida e Pimenta (2014), Almeida (2012), Marin (2009), Franco (2015), Libâneo (2012), Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Pêcheux (2014), Minayo (2014), Pinto (1969), Frigotto (2010) e Kuenzer (2013). Esses referenciais contribuíram para a compreensão da temática da tese e para a construção da materialidade sócio-histórica-educacional no âmbito da formação de professores da educação básica no contexto desta pesquisa.

Pretendemos ampliar a discussão sobre a contribuição da didática e do estágio para o processo de desenvolvimento profissional dos professores. Uma questão de natureza didático-pedagógica é se o estagiário quando assume o lugar do professor regente prejudicará o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes da turma da escola campo?

No processo de análise e compreensão desses estudos, percebemos a relevância da perspectiva do trabalho coletivo e a da integração dos saberes histórico-sociais entre o campo pedagógico e o campo das áreas específicas nos cursos de formação docente. Essa formação exige um “trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica e requer

planejamento sistemático e integrado¹”. Ou, conforme se expressa Nóvoa (2017, p. 1130), “a dimensão coletiva do professorado é trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente”.

1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

A presente pesquisa tem por inquietação inicial buscar e ampliar uma consciência crítica no campo da formação de professores nos cursos de licenciatura. Para isso incorpora uma análise pedagógica sobre os conhecimentos da Didática como eixo central na ação pedagógica dos sujeitos históricos, professores que lecionam na educação básica e no ensino superior, considerados em seus processos de profissionalidade e em desenvolvimento profissional ampliando a atuação do trabalho docente na atividade de supervisão do estágio.

O sentido que queremos imprimir à nossa pesquisa é o de adentrarmos cada vez mais à prática dos docentes e analisarmos com eles a “atividade teórica no curso de licenciatura no qual entendemos que – teoria e prática são uma unidade – condição fundamental para preparar-se o aluno para transformar a realidade, pelo seu trabalho, por sua atividade prática, contribuindo para que o seu exercício profissional se configure como uma práxis transformadora (PIMENTA, 2012, p. 206). Portanto, nos opomos e não pretendemos proceder como abordagens metodológicas de pesquisas que consideram os sujeitos da prática enquanto simples objetos da vigilância do pesquisador.

¹ Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

Segundo Pimenta e Lima (2011, p. 29), “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Nessa concepção, o estágio crítico-reflexivo poderá ser visto como uma atividade de investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas que têm a finalidade de promover “novas aprendizagens pelos professores formadores e contribuir para a formação de novas práticas formativas no âmbito das licenciaturas”. (LIMA, 2012, p. 141).

Realizando consulta no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 10 a 20 de julho de 2016, utilizando os descritores: “estágio didática desenvolvimento profissional”, “estágio curricular didática desenvolvimento profissional”, “estágio didática profissionalidade”, “estágio didática profissionalização”, “licenciatura, estágio curricular supervisionado didática” não se conseguiu encontrar estudos que tratassem da temática específica da prática do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura relacionada ao desenvolvimento profissional de docentes supervisores ou orientadores.

A ênfase tem sido dada à discussão sobre as concepções e funções do estágio, o que ficou evidenciado nos trabalhos encontrados quando foram utilizados os descritores “supervisão de estágio na licenciatura”, “orientação de estágio curricular supervisionado na licenciatura”. Assim, identificamos a falta de pesquisas que discutem as práticas do estágio curricular supervisionado relacionada com o desenvolvimento profissional de docentes supervisores, levando em consideração o trabalho coletivo no curso de licenciatura, a didática como o eixo da ação docente nas escolas e a integração entre as áreas pedagógicas e de conhecimento específico na licenciatura, às condições reais de trabalho docente, por exemplo, carga horária docente específica para acompanhamento dos estágios (na escola

campo de estágio e na instituição formadora), o tempo dedicado pelo docente formador na licenciatura conta como hora aula para compor a jornada de trabalho na instituição.

E, como desdobramento analítico desta tese, formulamos as seguintes questões: As atividades de estágios contribuem para a melhoria das condições de trabalho dos docentes supervisores? Que componentes dessas atividades favorecem a ação colaborativa entre os estagiários e os docentes? Os docentes supervisores se apropriam dos saberes na vivência dos estagiários na escola campo de estágio? Há evidências que indicam que os estágios colaboram na profissionalidade docente? Há atividades de integração dos saberes no curso de licenciatura entre a área de formação específica e a área pedagógica? Há espaços institucionais que permitam aos docentes da área específica (física, no caso) que atuam no ensino médio integrado e nos cursos de licenciaturas, desenvolverem práticas de reflexão crítica sobre essa atuação nos dois níveis de ensino na mesma instituição? Há evidências de elaboração de saberes sobre a licenciatura e a didática? E os estudantes da licenciatura, encontram condições institucionais planejadas necessárias para realizarem o estágio nas escolas das redes escolares? O colegiado do curso se propõe a criar essas condições? E se nessas escolas não há docentes da disciplina de física, como se comporta o colegiado, propõe alternativas? Quais? Que caminhos os docentes que lecionam no curso de licenciatura poderiam seguir para orientar os estagiários em relação ao domínio do “saber ensinar” e não apenas do “saber fazer”?

Reforçando nossos questionamentos, Franco (2015, p. 609) afirma que a compreensão do “professor em processo de formação (...) se enriquece quando ele percebe como construir, rever, criticar e ressignificar, em processo, seus conhecimentos”. Para Pimenta e Lima (2011),

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico

determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade. Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para a atuação profissional. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 54-55).

Entendemos que os cursos de formação de professores devem se beneficiar desses componentes, métodos e situações em que se aciona o pensamento estratégico, ou seja, métodos de formação baseados na tomada de decisões, realização de projetos para a prática, resolução de problemas ou análise da prática, apoiam-se nesta perspectiva (SACRISTÁN, 1999, p. 84).

Diante disso, a produção teórico-prática no campo da formação de professores em relação ao estágio evidencia significativos avanços na sua elaboração conceitual ao negar “o conceito de professor como um técnico, e afirmar o conceito de professor crítico-reflexivo e chegar ao conceito do professor intelectual crítico-reflexivo”. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 254).

Ainda segundo Pimenta e Lima (2017),

A proposta de superar a identidade dos professores reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos está fundamentada na mudança da concepção da epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis*. O conceito de professor intelectual crítico-reflexivo traz a reflexão crítica subsidiada pela teoria, que permite aos professores avançarem em um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação. Uma reflexão que exige sólida formação teórica que dê condições ao sujeito de promover mudanças em seu fazer pedagógico, se assim desejar. (PIMENTA, LIMA, 2017, p. 254)

Vale ressaltar que a produção científica no campo da pedagogia e da didática tem contribuído para “(...) valorizar o trabalho docente na perspectiva de dotar os professores de elementos de análise e de crítica, que os ajudem a compreender os contextos histórico,

sociais, culturais, organizacionais nos quais ocorre sua complexa atividade docente”. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 551).

O nosso entendimento da prática pedagógica do estágio curricular supervisionado como um momento de reflexão sobre o próprio desenvolvimento profissional dos professores supervisores não se encerra no ensinar e aprender uma profissão, mas propõe o estágio como uma oportunidade de análise do processo de desenvolvimento da carreira do professor, o qual também oferece subsídios para a reestruturação do projeto pedagógico de curso da licenciatura.

1.2 OBJETIVOS

Na direção da concepção do estágio crítico-reflexivo como um elemento teórico de análise do processo de desenvolvimento profissional do professor de estágio e da necessidade da constituição de tempos e espaços para o desenvolvimento e envolvimento dos docentes com as atividades de supervisão do estágio para além do trabalho individual, o que envolve as esferas com o trabalho coletivo dos docentes na formação dos licenciandos e que os mesmos melhorem as condições de trabalho na realização das atividades ligadas ao estágio. Desse modo, considerando a valorização do trabalho coletivo no curso de licenciatura, a didática como o eixo central da ação docente na instituição formadora, integração entre os conhecimentos pedagógicos e de conhecimento específico definimos como objetivos da pesquisa os que seguem.

1.2.1 OBJETIVO GERAL

A pesquisa tem por objetivo Geral: analisar com a literatura pedagógica na relação com a legislação oferece bases para compreender o estágio curricular supervisionado como possibilidade para o desenvolvimento profissional dos docentes formadores que atuam em cursos de licenciatura e nos cursos do ensino médio integrado numa instituição de educação profissional tecnológica.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar os fatores históricos-teóricos-legais da formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT);
- Identificar as concepções de formação de professores na Licenciatura em Física;
- Identificar as concepções de estágio na legislação educacional e no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física;
- Compreender teoricamente o potencial das atividades de estágio para o desenvolvimento profissional e a profissionalidade dos docentes da instituição formadora.

1.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Aqui apresentamos a importância dos recursos metodológicos para elaboração do conhecimento sobre a prática pedagógica do estágio supervisionado e os processos de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na disciplina de estágio e, também, fazem a supervisão didático-pedagógica em conjunto com os docentes que acolhem os estagiários, especialmente, no ambiente da sala de aula e das demais atividades realizadas para ensinar a profissão aos licenciandos. Sem perder o foco das aprendizagens profissionais dos docentes que atuam no curso de licenciatura e no ensino médio integrado.

1.3.1 MÉTODO DE PESQUISA E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica. Conforme, Minayo (2014, p. 54), o método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo o investigador.

Em relação ao papel do pesquisador Frigotto (2004) menciona que,

(...) é importante ressaltar que quem conduz a investigação é o pesquisador e não os dados, sejam primários ou secundários. O pesquisador que estrutura as questões e sua significação para conduzir a análise dos fatos, dos documentos etc. Como isso está-se afirmando que o investigador vai à realidade com uma postura teórica desde o início. A questão crucial é estabelecer o inventário crítico desta postura em face do objeto que se está investigando, e não abstratamente (FRIGOTTO, 2004, p. 88).

O verbo “*Refletir*” no sentido etimológico da língua portuguesa significa “fazer retroceder, revelar, pensar, espelhar” (CUNHA, 2007), no sentido figurado quer dizer “concentração do espírito sobre si próprio, suas representações, ideias, sentimentos” e no sentido filosófico “que se refere ao fato de a consciência poder elaborar cogitações sobre si

mesma” (HOUAIS; VILLAR, 2009); “reflexão” (lat. *tardio reflexivo*), em um sentido amplo, tomada de consciência, exame, análise dos fundamentos ou das razões de algo; ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo, investiga a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam. Caracterizando assim a consciência crítica, isto é, a consciência na medida em que examina a sua própria constituição, seus próprios pressupostos. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 237). Desse modo, “a consciência reflexiva toma a consciência refletida como objeto”. (SARTRE² apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 237)

Na tradição do pensamento marxista o termo *reflexo* ou a *ideia de reflexo* não desempenhou papel decisivo em Marx, embora ele tenha definido a ideologia como um reflexo invertido no mundo real (por analogia aos efeitos de uma câmara escura – A ideologia alemã, 1846) e tenha afirmado que “a ideia não é outra coisa senão o material transposto e traduzido na cabeça do homem” (LÖWY, 2015, p. 104).

Conforme LÖWY, 2015, foram Engels e Lênin que instituíram a categoria de *reflexo* como princípio da teoria do conhecimento. Considerando que a relação entre o pensamento e o ser constitui o problema fundamental da história da filosofia, e descrevendo a luta entre as tradições idealista e materialista, eles apresentam o pensamento como reflexo da matéria (ou do ser independente do pensamento). “A ideia de reflexo serve, ao mesmo tempo, para destacar a dependência do pensamento em relação ao seu condicionamento material, e para descrever o mecanismo pelo qual os processos reais se reproduzem no pensamento” (LÖWY, 2015, p. 104).

O método da pesquisa qualitativa se “aplica ao estudo da história, das relações, das representações e das opiniões, produto das interpretações, das crenças, das percepções

² SARTRE, J. P. **Questão de Método**. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2014, p. 57),

Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (MINAYO, 2014, p. 57).

Segundo Pinto (1969), a pesquisa contribui efetivamente para a “modificação da realidade, mas o faz pela intervenção do homem, que monta o dispositivo da indagação, propõe a procura das verdades provisórias, e se serve destas como elementos para alcançar as situações superiores resultantes da experimentação ou da observação” (PINTO, 1969, p. 455),

O que surge no final da inquirição do mundo é um conhecimento novo, uma ideia nova, e, portanto, no ato da pesquisa, enquanto tal, algo se transforma é o cabedal de conhecimentos humanos, modificado pelo enriquecimento representado pela aquisição de um saber até então desconhecido. O homem com um novo conhecimento é um homem transformado. A mudança da realidade dá-se em consequência da modificação do estado do conhecimento, em virtude da ideia adquirida tornar-se instrumento de ação racional sobre a realidade, e não por efeito automático do ato do investigador em si mesmo. Por isso a intervenção do homem, o papel do pesquisador e as finalidades que tem em vista são fatores decisivos não só do êxito da pesquisa, mas da compreensão da sua essência lógica (PINTO, 1969, p. 455).

Para esse mesmo autor a pesquisa científica é:

(...) um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. Sendo um ato de trabalho, cabe indagar em que consiste. A resposta anuncia-se assim: [primeiro] consiste em conhecer o mundo no qual o homem atua”. Conforme o autor, “o segundo aspecto da definição resume-se em que ato de trabalho, a pesquisa científica é sempre produtiva, inscreve-se entre as modalidades da produção social”. (...) “um terceiro lugar, a definição exposta implica que o trabalho de pesquisa científica se faz sempre dirigido por uma finalidade, que, sendo apanágio da consciência, dá a esse ato o caráter existencial nele devemos conhecer”. (...) o centro do problema não consiste propriamente em definir a pesquisa científica como estudo de uma situação, mas em conceber o homem como o ‘ser em situação’ que

pesquisa a natureza, o que significa um conceito totalmente diverso. As condições que o mundo oferece à existência do homem configuram de fato, uma ‘situação’, mas está só é tal por que representa um estado, um momento vivido pelo homem, que tem de criá-la e atravessá-la por que a isto se vê forçado por sua própria estrutura de animal racional que não pode subsistir sem conhecer o mundo onde se encontra (PINTO, 1969, p. 456).

Desse modo, o homem perscrutando a realidade “em situação” histórica de luta contra a resistência dos aspectos ignorados da realidade, busca maneiras de trabalhá-la com a finalidade de conhecê-la. De acordo com Pinto (1969), a maneira de trabalhar a realidade é “o traço universal que liga todas as atividades de pesquisa científica, em todos os terrenos, sobre todos os objetos, tanto os de natureza material quanto os de ordem ideal ou especulativa” (PINTO, 1969, p. 458).

Com base nos pressupostos do marxismo, que assume o trabalho como ato fundante do ser social, o filósofo brasileiro Pinto (1969), compreende que apenas a aplicação correta das leis gerais da dialética pode exprimir todas “as formas de movimentos do mundo material em seu curso histórico” (PINTO, 2008, p. 72) e, assim, nos colocar na trilha adequada para chegar ao conhecimento.

O caminho da pesquisa científica percorre um esforço na descoberta da “coisa em si”, que é o desconhecido. Isso significa que devemos partir das impressões primeiras sobre determinado fenômeno e buscar conhecer seu núcleo, a sua essência (KOSÍK, 1995).

Nesses termos, destacados no processo de conhecimento na investigação científica o da aproximação imediata ao fenômeno estudado, que é formada pelas impressões que temos a partir do nosso cotidiano. Nesse terreno, estamos diante das “formas fenomênicas da realidade”, ou seja, estamos nos deparando como o que está diante do nosso nariz: não precisamos fazer muito esforço para enxergar. Esse é o mundo fenomênico, o mundo das aparências ou, como diz Kosík (1976), o mundo da pseudoconcreticidade.

Mas por que pseudoconcreticidade? Porque é o que parece, mas não é. Você vê um fenômeno que não se mostra por inteiro, revela-se parcialmente aos seus olhos, escondendo partes ou detalhes. O que está escondido é compreendido como a essência, o concreto, o que precisa descobrir. “Aí estaria o jogo da ciência: elucidar como os elementos fenomênicos e essenciais se relacionam, se interpenetram” (GONSALVES, 2007, p. 52).

1.3.2 RECURSOS METODOLÓGICOS

Diante da escolha pelo MHD com método de pesquisa, os recursos metodológicos de análise documental, análise de conteúdo temática e entrevista são utilizados para a elaboração dos dados dessa investigação. Procura-se, dessa maneira, analisar o estágio curricular supervisionado para além da sua compreensão imediata apenas como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o curso de licenciatura, mas perceber diferentes dimensões da prática pedagógica do estágio a fim de produzir uma análise na perspectiva da totalidade, possibilitando a compreensão das contradições em que o ato de ensinar e aprender a profissão integra um itinerário formativo para licenciando, docente formador da disciplina de estágio e docente supervisor da escola campo. Desse modo, esses recursos metodológicos são as estratégias utilizadas para investigar o fenômeno do estágio na formação inicial dos licenciandos e, também, enquanto processo de desenvolvimento pessoal profissional de docentes que atuam no curso de licenciatura e na escola campo de estágio.

1.3.2.1 Análise Documental e Entrevistas

O *corpus* da pesquisa exploratória é constituído de documentos oficiais da instituição e entrevistas com docentes formadores-supervisores e estagiário(a)s do Curso de Licenciatura em Física, que serão mobilizados com o suporte do estudo bibliográfico.

Por estudo bibliográfico, entende-se a organização, sistematização e síntese de dados e ideias a partir do estudo de vários autores, da análise de textos legais e de documentos da instituição-campo da pesquisa, para produzir inferências que contribuam para identificar evidências de que a prática do estágio curricular supervisionado contribui para a profissionalidade e desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura.

Foram consultadas as seguintes fontes documentais: Resolução do CNE n. 2/2015, a Resolução³ n. 18/2015, o PPC da Licenciatura em Física e os Planos das disciplinas do estágio (I, II, III, IV).

A entrevista semiestruturada e as questões predeterminadas da pesquisa foram utilizadas como instrumento de coleta de dados. No Apêndice A consta o roteiro da entrevista realizada aos licenciandos do curso; o Apêndice B traz o roteiro da entrevista feita aos docentes supervisores do estágio na área do conhecimento específico e conhecimento pedagógico.

Segundo BAUER; GASKELL, 2002, a entrevista qualitativa possibilita a obtenção de dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os sujeitos sociais e sua situação, permitindo uma compreensão detalhada de crenças, atitudes,

³ Resolução aprovada pelo Conselho Superior do Instituto Federal do Piauí que trata do Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos Presenciais de Licenciatura. Homologada em 4ª reunião ordinária do CONSUP, em 10/11/2015.

valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

A escolha dos sujeitos participantes teve os seguintes critérios: o total dos professores-supervisores do estágio do curso de licenciatura em física (04), sendo 02 da área específica e 02 da área pedagógica; e 02 estagiários que realizaram os estágios a partir da metade do curso na própria instituição formadora e que se disponibilizaram a contribuir com a realização da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas pelo pesquisador. Em relação aos estagiário(a)s que concluíram ou concluirão 400 horas de atividade de estágio curricular nas disciplinas de Prática Profissional I, II, III e IV⁴, conforme organização disciplinar do estágio supervisionado currículo do curso de graduação em licenciatura descrita nos artigos 10 e 11 da Resolução Nº 018/2015, que regulamenta o estágio curricular nos cursos presenciais de Licenciatura do IFPI:

Art. 10. O Estágio Supervisionado Obrigatório dos Cursos de Licenciaturas do IFPI constitui-se de 400 horas a serem desenvolvidas através dos componentes curriculares. O Estágio Supervisionado Obrigatório está organizado a partir da metade do curso, conforme matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso. Art. 11. O desenvolvimento das atividades de Estágio prevê as seguintes modalidades:

§ 1º **Estágio Supervisionado I:** desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado I, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde às etapas de observação e de coparticipação nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, organização e estruturação do instrumento avaliativo de formação profissional de um Diário de Bordo; § 2º **Estágio Supervisionado II:** desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado II, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde à etapa de regência nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, organização e estruturação do instrumento avaliativo de formação profissional de um Relato de Experiência; § 3º **Estágio Supervisionado III:** desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado III, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde às etapas de observação, coparticipação e regência no Ensino Médio e, ainda, organização e estruturação do instrumento avaliativo de formação

⁴ No Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura a Prática em Docência, através do Estágio Supervisionado Obrigatório – 400h (Prática Profissional I, II, III e IV) ocorre a partir da segunda metade do curso e permitindo aos futuros professores, reflexões sobre suas práticas associadas aos três processos: formação, ação e pesquisa, com vista à análise e a produção de conhecimentos pedagógicos formais, que podem ser utilizados em outras situações.

profissional de um Relatório Reflexivo; § 4º **Estágio Supervisionado IV**: desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado IV, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde à etapa de regência no Ensino Médio e organização e estruturação do instrumento de formação profissional de um Memorial de Formação. **Parágrafo Único.** É válido ressaltar que, ao final de cada componente curricular, ocorre a socialização das práticas pedagógicas e das vivências no estágio supervisionado.

Segundo Weiss (2012, p. 52), para que não se perca tempo e terreno com tentativas inadequadas, é bom que se aplique anteriormente uma entrevista piloto antes que se defina concretamente o guia de questões a serem efetuadas na entrevista real. A entrevista-piloto serviu ao entrevistador como forma de verificação da adequação das perguntas analisando-as como viáveis ou não, bem como para o pesquisador se certificar das questões e posicionamentos adequados a serem incorporados ao tema em estudo. Importante salientar que os sujeitos dessas entrevistas-pilotos (docente e estagiário) não foram selecionados para participarem da entrevista definitiva.

O espaço da realização da entrevista semiestruturada foi o Laboratório de Física e uma sala de leitura da biblioteca da instituição, locais claros, climatizados, sem ruídos e de fácil acesso, de modo a fazer com que os sujeitos ficassem confortáveis para relatarem suas opiniões e garantisse, também, a qualidade das gravações. O registro dos dados foi feito por meio de gravação em áudio, autorizada pelos sujeitos. O pesquisador registrou com fidedignidade dados para que nada se perdesse, incluindo interpretações levantadas, pontos críticos, significados identificados, análise de gestos e posicionamentos corporais evidenciados pelo entrevistado, entre outros.

Após o registro dos dados, foi feita a transcrição literal das entrevistas gravadas em áudio, o que demandou uma média quatro horas para a transcrição de cada uma das seis entrevistas. Depois de transcritas as entrevistas⁵ enviamos as transcrições aos sujeitos, via e-

⁵ A entrevista com os estagiários foi realizada em dois momentos: na conclusão das 200 horas do estágio quando os estagiários cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II; e quando completaram as 400

mail, para que pudessem revisar o texto e dizerem se estavam de acordo com aquelas informações. Por fim, depois dessa etapa da validação das transcrições foi solicitado aos sujeitos que assinassem os termos de Consentimento Livre e Esclarecido, Anexo A.

1.3.2.2 Análise de Conteúdo Temática

A análise dos dados foi desenvolvida conforme a metodologia Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), ou seja, ideias, enunciados e proposições do texto que possam ter significado isolado e, também, determinados os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja pertinência significou relevância para o objetivo da pesquisa. Desse modo, “tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 85),

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sócio-lógico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise, o objetivo é tornar operacionais as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise, ou seja, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação; 2) a exploração do material está relacionado ao objetivo que é determinado e, por conseguinte, convém escolher o universo de documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011, p. 126).

Para a análise dos dados, consideraremos como principal categoria a totalidade. Para tanto, foi necessária fazer uma análise das unidades temáticas que, articuladas na sua essência e pertinência, lhe dão forma. Essas unidades são as categorias temáticas. São elas:

a supervisão didático-pedagógico da área de conhecimento da física e a supervisão

horas de estágio nas disciplinas Estágio Supervisionado II e IV, finalizando no oitavo período do curso a prática do estágio supervisionado curricular. Quanto aos docentes supervisores da área da física e da área pedagógica a entrevista foi feita uma vez só porque no retorno das transcrições dos áudios eles acrescentavam mais informações em relação as suas repostas, desde que não extrapolassem os objetivos da pesquisa.

didático-pedagógico da área de conhecimento pedagógico. Que se configuraram como possibilidade para compreensão da materialidade do curso de licenciatura e da prática pedagógica do estágio, no sentido de reconfigurar as condições do trabalho docente na instituição formadora.

As informações foram analisadas de acordo com categorias temáticas apreendidas no processo da leitura reflexiva das entrevistas, (docentes supervisores da área pedagógica e da física; estagiários), dos dados obtidos nos documentos oficiais e dos relatórios de estágios. De modo geral, as tarefas que foram realizadas na organização dos dados, podem ser resumidas assim:

Decidir sobre as categorias nas quais os dados serão recortados. b) compreender como o dado se apresenta em cada categoria proposta (tabular os dados coletados). c) representar os dados já tabulados em tabelas, figuras ou quadros; d) descrever os dados representados. E) estabelecer relações entre os dados (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 86).

Para também compor o escopo da análise, elaboramos um conjunto de referência no qual relacionas as teóricas da pedagogia como a ciência da educação e a da didática, que têm contribuído para esclarecer os problemas relacionados à prática pedagógica no estágio supervisionado curricular e à atividade docente no contexto da escola pública, ressaltando a importância da reflexão crítica e propositiva como mediação da resolução dos conflitos que existem na escola. “Do mesmo modo que ocorreu com a coleta de dados, o referencial teórico adotado e o problema proposto dirigem, também, a análise dos dados” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 86).

Atualmente a formação de professores é um espaço de disputa entre o setor privado, que tem como horizonte o valor de mercado como mercadoria, e o setor público, que tem a formação docente como horizonte a práxis educativa, assegurando uma formação

com identidade profissional capaz de responder às exigências para uma educação pública de qualidade e democrática.

Em artigo publicado em 2004, intitulado “Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional”, Almeida (2004) nos traz a questão “*de que qualidade se está falando e o que é necessário para viabilizá-la?*”, a autora aponta evidências que uma ideia de “*educação de qualidade*” esvaziou-se, tornando-se um consenso inútil, que não unifica os esforços nem contribui para uma ação capaz de viabilizá-la (ALMEIDA, 2004, p. 170).

A autora ainda nos diz que

Muitos, a partir de variadas perspectivas teóricas, têm se esforçado em responder a essa pergunta. E o ponto de unificação entre algumas dessas respostas vai na direção de um professor capaz de desenvolver uma nova forma de relacionamento com seus alunos, preparando-os para entrar em contato com o mundo do conhecimento, de modo a apropriar-se dele, articulando as novas aprendizagens com as anteriores, e a tornar-se um produtor de conhecimentos numa perspectiva interdisciplinar (ALMEIDA, 2004, p. 171).

A valorização de pesquisas que busquem ressaltar o papel político que cabe aos pesquisadores e sua real contribuição às alterações das realidades escolares é essencial para construção de uma sociedade democrática e solidária. Por sua vez, cabe aos “professores divulgarem os conhecimentos que, geram, também para se assumirem como profissionais, como conhecedores críticos que, por seu desenvolvimento pessoal e profissional, podem se articular a outros grupos sociais em busca da transformação e dos seus contextos” (MARIN, 2009, p. 98). Nessa direção os docentes estarão evoluindo na carreira e, especialmente, contribuindo para que as novas gerações possam se apropriar do conhecimento escolar.

1.3.2.3 Campo de pesquisa, Sujeitos e Protocolos Éticos do Estudo

A base empírica para realização desta pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Piauí, *campus* Teresina Central. Os critérios para escolha dessa instituição foram os seguintes: a) possibilidade do estagiário(a) escolher como escola campo de estágio a própria instituição formadora, desde que o estagiário(a) desenvolva a prática docente na educação básica(ensino fundamental e médio); b) a instituição oferece condições de trabalho docente para que os docentes supervisores contabilizem as horas de supervisão na Ficha de Ocupação Docente como carga horária de trabalho.

O IFPI possui vinte e um *campus* em dezenove cidades no estado do Piauí, caracterizando-se como instituição universitária com forte capilaridade regional na oferta de educação pública e gratuita. Ofertou 3.785 (três mil setecentas e oitenta e cinco) vagas nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas Integrada, Concomitante e Subsequente ao Ensino Médio; 1.905 (um mil, novecentas e cinco) vagas para 49 (quarenta e nove) cursos de nível superior, na modalidade presencial, para ingresso no primeiro semestre do ano de 2018. No ensino superior, 52% das vagas é nos cursos de licenciatura (Biologia, Física, Matemática, Química e Informática), das quais 89% das vagas nos campi do interior do estado (IFPI, 2018).

O curso de licenciatura em Física, *campus* Teresina Central, tem o funcionamento na modalidade presencial no turno noturno, autorizado pela Portaria nº 308/2001 SESU-MEC e tendo a instalação efetivada a partir do ano de 2002. A principal justificativa para a criação do curso naquele momento era o alto percentual de professores com formação inadequada lecionando no estado. Atualmente, 194 alunos estão matriculados no curso e a média de 13 estudantes conclui a licenciatura, de modo que o curso tem uma evasão de 69%, segundo dados do Relatório de Avaliação cursos de licenciatura (MEC,

2017). O ingresso acontece anualmente, via SISU, e a cada ano são ofertadas quarenta vagas no período noturno.

Os números da evasão no curso de licenciatura em física têm desafiado diariamente todos os envolvidos e apresenta-se como um fenômeno complexo, ou seja, observamos nos documentos da instituição que as perdas de matrícula decorrem por trancamento, evasão, desligamento ou transferência dos estudantes para outros cursos. Apontando a necessidade imediata de ações que venham fortalecer a permanência dos estudantes. O IFPI fez um levantamento sobre a evasão e os resultados revelaram que ela é um condicionante importante dos índices de conclusão e acontece em decorrência de fatores como: conciliar o trabalho com os estudos, a reprovação em disciplinas da formação específica, o ingresso na segunda opção em outros cursos via ENEM-SISU e a falta de atratividade pela carreira docente.

O PPC⁶ informa que a duração do curso é de 3.520 horas. A distribuição das disciplinas curriculares do curso de licenciatura é feita por forma de eixo, dimensões e núcleos de formação: Formação Geral e Interdisciplinar, 675 h; Conhecimentos Específicos da Física, 840 h; Conhecimentos Pedagógicos, 660 h; Integração dos conhecimentos pedagógicos e específicos na formação docente, 405; Estágio Supervisionado, 400 h; Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento, 220 h; Práticas Curriculares em Comunidade e em Sociedade, 320 h.

⁶ Para atender às exigências das novas diretrizes, a Pró-Reitoria de Ensino do IFPI promoveu, em agosto de 2014, o I Fórum das Licenciaturas cujo objetivo geral destacava o alinhamento dos projetos pedagógicos de todos os seus campi e a necessidade iminente do atendimento aos requisitos legais mais atuais como, por exemplo, o atendimento às diretrizes do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE, 2014) sobre questões de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais e de diversidade sexual. Como resultado do I Fórum das Licenciaturas do IFPI, foram criadas comissões multicampi para a elaboração e/ou reformulação dos projetos pedagógicos do IFPI à luz das novas diretrizes estabelecidas pelo CNE.

Desde a criação do curso em 2002 até a última reformulação curricular a matriz foi modificada seis vezes e o PPC três vezes seja para atender as exigências das DCNs de 2001 e 2015, seja pelas adequações das ementas das disciplinas por exigências dos docentes.

Os fundamentos teóricos que orientam o PPC são:

(...) as concepções e princípios metodológicos que norteiam as ações didático-pedagógicas propostas neste projeto estão, fundamentalmente, baseadas em uma prática docente progressista e numa perspectiva histórico-crítica defendidas por autores como FREIRE (2001), LIBÂNEO (2008), PERRENOUD (2000), PIMENTA (2012), dentre outros, bem como nos atuais dispositivos legais que orientam a formação docente para a Educação Básica (PPP, 2016, p. 19).

O Colegiado do Curso Superior de Licenciatura em Física e o Núcleo Docente Estruturante estão constituídos e atuantes. As atas consultadas e os depoimentos dos sujeitos entrevistados evidenciaram um aumento no debate sobre os problemas estruturais e conjunturais sobre o funcionamento do curso, tais problemas também evidenciados nos depoimentos. Após a criação desses espaços deliberativos se fez perceber a necessidade de ampliar a reflexão sobre a organização do PPC e o Estágio, por exemplo, se seria possível os licenciandos estagiarem no ensino médio integrado. Se as escolas campo de Estágio da rede de ensino (estadual e municipal) não possuem nos seus respectivos projetos pedagógicos diretrizes para o recebimento dos estagiários e nem para melhorar as condições de trabalho dos docentes orientadores que acolhem os estagiários. O que seria feito para melhorar o processo de formação dos licenciandos e docentes supervisores da escola campo de estágio? Seria possível planejar a prática pedagógica do estágio curricular supervisionado para que deixe de ser centrada no individualismo e mais numa dimensão coletiva? Foram algumas dessas questões que verificamos nos documentos e que foram motivo de discussão pelo coletivo de docentes do curso de Licenciatura em Física nos anos de 2014 e 2015, período do processo de regulamentação do Estágio no âmbito do IFPI.

Os sujeitos – quatro professores e dois estudantes do curso de Licenciatura em Física – foram entrevistados pela primeira vez no mês de março de 2017 quando concluíram as disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, que previa 200 horas de realização de estágio de um total de 400 horas.

A segunda etapa da observação das atividades desenvolvidas pelos estudantes e docentes supervisores-orientadores foi concluída ao término das atividades do curso no mês de março de 2018.

O encerramento das atividades dos docentes supervisores e estagiários estava previsto para ocorrer no final do mês de novembro de 2017, mas o adiamento do encerramento do semestre para o mês de abril de 2018 impossibilitou a finalização da coleta de dados. Por isso, a conclusão da tese, prevista para ser concluída no prazo regimental de quarenta e oito meses, contou com a prorrogação de mais cento e vinte dias.

A conclusão das análises dos Relatórios de Estágios e da observação da socialização das atividades desenvolvidas pelos estagiários referentes ao segundo semestre letivo, só pôde ser concluída no mês de março de 2018. Tal situação deve-se ao fato de que havíamos previsto duas entrevistas com os mesmos sujeitos em momentos distintos da formação e só pudemos realizar uma, no ano de 2017, quando a disciplina de Estágio Supervisionado I e II totalizava 200 horas de estágio curricular. A segunda entrevista, prevista para ser realizada quando os estagiários concluíssem as outras 200 horas de estágio foi realizada no mês de março de 2018.

Tendo em vista o cumprimento dos procedimentos e normas da pesquisa em educação, com base nos princípios gerais do Código de ética da Universidade de São Paulo Resolução 4871/201 e a garantia da confidencialidade das informações prestadas pelos sujeitos, tanto nos relatórios de estágio quanto nas entrevistas. Por esse motivo, os nomes

atribuídos aos depoimentos no capítulo de análise dos dados foram fictícios, de modo a garantir a confidencialidade.

Para facilitar a visualização das informações, construiu-se uma tabela com o perfil dos docentes supervisores-orientadores (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil dos docentes supervisores-orientadores e tempo de experiência

Nome do docente/Regime de trabalho	Formação	Tempo de experiência na educação básica	Tempo de experiência no ensino superior (licenciatura)
Carla (DE)	Pedagogia e mestrado	8	15
João (DE)	Física e mestrado	24	17
Marta (DE)	Pedagogia e especialização	5	12
Paulo (DE)	Física e mestrado	16	7

Fonte: Elaboração do Autor (2018) a partir dos dados do PPC e do Currículo *Lattes*. Unidade de tempo em ano.

Dos 42 docentes cujos nomes constam no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), 34 trabalham em tempo integral, sete em tempo parcial e um como substituto. Desses, 13 são doutores, 25 são mestres e quatro são especialistas. Dos oito docentes com formação em Física, dois são doutores e seis são mestres; dos sete com formação pedagógica (pedagogos que ministram disciplinas pedagógicas), há uma doutora em educação, seis mestradas em educação e um especialista. Dedicam ao curso, na média semanal, cerca de 12h em sala de aula, 15h em atividades de ensino extraclasse (planejamento de aulas, atendimento aos alunos e correção de trabalhos), 2h em gestão/reunião/colegiado/NDE e 11h em projetos de pesquisa/extensão.

O conjunto de professores que atuam no curso de licenciatura em física desenvolvem atividades docentes relativas ao Ensino, à Pesquisa, à Extensão e às de Gestão e Representação Institucional.

Nos anos letivos de 2016 e 2017, dos oito docentes da área da Física que lecionavam na licenciatura e no EMI, sete receberam estagiários nas turmas do EMI (IFPI,

escola campo de Estágio) e desenvolveram a orientação e supervisão do Estágio no mesmo local de formação. A estagiária Amanda (2017) relata sua vivência no estágio e a importância de ter feito o estágio de observação e regência no EMI,

Fiz três estágios supervisionados aqui no IFPI, campus Teresina-Central, e um estágio que era no Ensino Fundamental em outra escola pública. Observei as aulas de um professor de física no curso de eletrotécnica integrado ao Ensino Médio, ele já tinha sido meu professor no curso de licenciatura no primeiro semestre letivo da disciplina de física básica. Na época esse professor ministrava aula no curso de licenciatura e no Ensino Médio Técnico. Foi também meu supervisor do estágio da disciplina de Estágio Supervisionado I, ministrada pela professora da pedagogia. A gente estuda na licenciatura no turno noturno e no turno diurno fazíamos as observações no campus no curso de eletrotécnica com o professor da área de física. Essa atividade durou um semestre letivo (AMANDA, 2017).

O estágio é um componente obrigatório na organização curricular das Licenciaturas, conforme artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, baseada na Lei nº. 12.014/2009, e regimentada pela Resolução Nº 018/2015 do Conselho Superior do IFPI.

Os professores supervisores-orientadores que participaram da pesquisa pertencem ao quadro permanente da instituição em regime de dedicação exclusiva. Além dos professores que atuam no curso de licenciatura e no EMI são partes integrantes na realização do Estágio Supervisionado Obrigatório: Diretoria de Extensão ou Coordenação de Extensão e Serviço de Integração Empresa - Escola (SIE-E); Coordenação de Curso; Coordenação de Estágio das Licenciaturas; Instituições vinculadas à esfera do ensino e espaços de formação ou instituições vinculadas à esfera do ensino; Professor Orientador do IFPI - Área específica ou pedagógica; Professor Supervisor do IFPI - Área específica e/ou pedagógica; Professor Titular da Escola Campo; Discente/estagiário.

Na Tabela 2, evidenciamos a participação dos sujeitos em outras atividades além daquelas do estágio curricular obrigatório, porque durante as entrevistas eles demonstraram

que a participação nos projetos integradores desenvolvidos na instituição contribuiu para a formação profissional no curso de licenciatura.

Tabela 2 – Perfil dos licenciandos e local de estágio

Nome do licenciando	Projetos desenvolvidos na instituição (assistência estudantil, bolsas de pesquisa, iniciação científica ou iniciação à docência)	Atividades docentes antes ou durante o estágio curricular supervisionado	Escola campo de estágio
Amanda	SIM	NÃO	IFPI – ENSINO MÉDIO INTEGRADO ESCOLA DA REDE ESTADUAL (EJA) ENSINO FUNDAMENTAL
Carlos	SIM	NÃO	IFPI – ENSINO MÉDIO INTEGRADO ESCOLA DA REDE MUNICIPAL

Fonte: Elaboração do Autor (2018) a partir das entrevistas e Currículo Lattes.

Ressaltamos a importância de ter realizado entrevistas com esses sujeitos mais uma vez ao término das atividades do estágio obrigatório, pois só assim o ciclo formativo ficou devidamente encerrado, e, desse modo, conseguimos apreender os elementos desta pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa foi marcado pelo compromisso legal e ético de todos os envolvidos em todo o processo de sua realização.

Nesse sentido expressamos nosso engajamento sobre essa investigação sobre a prática pedagógica do estágio curricular supervisionado e o desenvolvimento profissional dos docentes formadores e que os “homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (FREIRE, 2014, p. 141), com vistas à emancipação humana.

1.4 TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PESQUISADOR

Estudei até a terceira série do ensino fundamental em escola pública e a partir daí até a conclusão do Ensino Médio em escola privada, ambas na zona urbana da cidade de Picos-PI. Pude frequentar a escola privada porque uma tia financiou os custos com a escola. Entre 1999 a 2003 cursei Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, período em que a maioria dos docentes do curso eram temporários. Por isso, não tivemos iniciação científica e sofremos com o sucateamento da universidade pública promovido pelas políticas neoliberais do Estado mínimo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

Em 2004, iniciei a atividade de coordenação pedagógica do ensino médio numa escola privada nos turnos da manhã e da tarde. A partir de 2006, comecei o exercício do magistério no ensino superior em duas universidades públicas ora nos cursos de pedagogia, ora nos cursos de licenciatura, ministrando disciplinas pedagógicas: Didática, Avaliação da Aprendizagem, Psicologia da Aprendizagem e Estágio Supervisionado Curricular (Prática de Ensino).

Conclui o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí (2008-2010). A pesquisa teve como objetivo investigar a História da Educação jaicoense a partir do processo de transferência de conhecimentos entre colonos, catequizadores e indígenas até a institucionalização do ensino comunitário por meio do Ginásio Padre Marcos. Após o mestrado fui aprovado no concurso para Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Piauí, *campus* Picos, regime de Dedicação Exclusiva, ano de 2011. Passei a trabalhar em uma única instituição e a ministrar disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura em Física e licenciatura em Química, na Especialização *lato sensu* no ensino de Química e Física, participar das atividades do colegiado dos cursos e núcleos docentes

estruturantes e em comissões de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Nessa ocasião passei a trabalhar e estudar coletivamente com outros pares nos cursos de licenciatura, docentes das disciplinas pedagógicas e docentes do ensino da física e ensino da química, coordenadores de cursos e os servidores técnicos administrativos com formação pedagógica. Nesse coletivo era prioritária a reflexão sobre a realidade, os problemas das escolas públicas, o estudo das ementas dos cursos no sentido de discutir o que estava mais próximo da formação profissional para educação básica e que não tivéssemos um curso com perfil de bacharelado, um estágio curricular supervisionado efetivo e articulado a fundamentos teóricos. Desse modo, pensávamos mudanças para transformar nossa realidade educacional no sentido de avançarmos na formação dos estudantes que ingressavam na instituição.

No doutorado na FEUSP (2014-2018), escolhi cursar disciplinas que oferecessem um aporte teórico-metodológico que dialogasse com a temática do estágio curricular supervisionado, desenvolvimento profissional e a formação de professores para educação básica. Cursei de início a disciplina *Metodologias de Pesquisa Qualitativa* que nos proporcionou uma compreensão sobre os métodos de pesquisa e as metodologias no campo das ciências sociais e da educação. O estudo dessa disciplina foi importante porque passamos a compreender que os “dados agrupados e descritores de situações investigadas não revelam a realidade (é uma ilusão da transparência), mas sim organizam os elementos, que apenas se questionados, podem revelar o real”, conforme a pesquisadora Minayo (2014, p. 23).

Na disciplina *Ensino Superior no Brasil e a Formação de Professores para a Escola Básica*, estudamos a temática da formação de nível superior nas universidades e dos cursos de licenciaturas num recorte histórico dos anos de 1930 a 1996. Desse momento formativo apreendemos a perspectiva da teoria da pedagogia histórico-crítica. Conforme Saviani (1996), no sentido da elaboração de uma teoria da educação brasileira: plano

propriamente teórico implica um aprofundamento da concepção dialética de modo a apreender e elaborar as categorias adequadas à compreensão da educação brasileira; o plano empírico consiste numa investigação exaustiva da realidade brasileira em seu desenvolvimento histórico.

Na disciplina *Análise do Discurso e Ensino*, primeiro semestre letivo de 2015, aqui foi contundente apreender a teoria materialista do discurso de Michel Pêcheux, cuja concepção de investigação nos diz que “não se rompe jamais com a ideologia em geral, mas sempre com esta ou aquela formação ideológica, inscrita histórico-materialmente no conjunto complexo das formações ideológicas de uma formação social dada” (PÊCHEUX, 2014, p. 233). Diante disso, compreendemos que a produção de qualquer discurso sempre remete a um “(...) lugar teórico donde enunciamos, e que não há discursos sem ideologia(s)” (FIGUEIRA, 2014, p. 250-251).

Na disciplina *Presença do Materialismo Dialético e Histórico na Psicologia* pude estudar os livros “A ideologia Alemã” de Karl Marx e Friedrich Engels, e “Sobre o suicídio”, de Karl Marx, que me permitiram compreender que uma teoria social da sociedade burguesa possui como fundamento a análise teórica da produção das condições materiais da vida social. Segundo Paulo Netto (2011, p. 40) “este ponto de partida não expressa um juízo ou uma preferência pessoal do pesquisador: ele é uma exigência que decorre do próprio objeto de pesquisa – sua estrutura e dinâmica só serão reproduzidas com veracidade no plano ideal a partir desse fundamento”.

A experiência como monitor de estágio PAE USP – Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, da disciplina *Didática (Licenciaturas)* na FEUSP, com a professora supervisora Dr^a. Maria Isabel de Almeida trouxe imensa contribuição para construção da minha identidade profissional e profissionalidade no campo da pedagogia e da didática no sentido de apreender os elementos estruturantes da atividade docente: as

relações entre professor/aluno/conhecimento, mediadas pelas relações entre didática/educação escolar/sociedade; os saberes e as práticas docentes frente às demandas sociais e às inovações educacionais; a organização do trabalho pedagógico e a escola como local de trabalho e de formação do professor.

Ainda no segundo semestre de 2015, concluindo esse percurso formativo no doutorado frequentei três encontros mensais da disciplina de *Seminários Avançados: Formação de Professores em Crise? – elementos para uma epistemologia da práxis docente*, ministrado pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, minha orientadora de tese, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. Nesta experiência apreendemos os conceitos de políticas associados à formação de professores e a problemática relação entre os avanços propiciados nos últimos anos na produção de conhecimentos na área de formação de professores, especialmente para o Ensino Fundamental e Superior, e as políticas de profissionalização docente compreendendo o trabalho, inserção, permanência e desenvolvimento profissional de professores.

Minha inserção como doutorando no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (GEPEFE-FEUSP)⁷ me possibilitou discutir no coletivo a minha pesquisa e a de todos os participantes, além de ter contribuído na análise dos problemas sobre a formação de professores da e para escola pública e, especialmente, produzido estudos sobre o estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional docente. Essa participação tem fortalecido a construção da minha identidade profissional no campo pedagógico e me nutrido de estudos que ampliam o modo de vivenciar e lutar por uma escola pública democrática.

Essa trajetória profissional e intelectual me possibilitou uma compreensão ampliada no “que se refere não apenas ‘como se faz’, mas, principalmente, ao ‘por que se

⁷ Coordenado pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida e Prof. Dr. José Cerchi Fusari.

faz', de modo a orientar o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores" (LIBÂNEO, 2012, p. 39). Além disso, a compreensão dos conflitos da profissão e das contradições da escola burguesa entre a dimensão do trabalho individual e a dimensão do trabalho coletivo, essa última, elemento essencial da práxis educacional. Os dilemas pedagógicos foram decisivos para repensar essa trajetória e buscar uma formação científica mais sólida.

Estudando e lecionando nas instituições públicas percebi que as funções no processo educacional não se definem por decreto, mas por uma prática; que inclusive, a melhor maneira que nós temos de pensar mais ou menos certo é pensar a prática e saber que esta prática não é individual, mas que é social. Quer dizer: "a prática de que participo tem, indiscutivelmente, uma dimensão individual minha. Mas o problema é que este momento individual da minha prática não basta para explicar a minha prática. Ela não é suficiente. É importante, mas não o suficiente para explicar a minha prática". (FREIRE, 1982, p. 92)

Preocupado com os limites teóricos da minha formação e às necessidades da classe social em que está inserida a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente, quanto ao enfrentamento da concepção da escola dualista que se colocava como um desafio para compreender a contradição do Ensino Médio brasileiro, a formação e o desenvolvimento profissional de professores, conforme diz Saviani (2017) que é um tipo de oferta diferenciado para "elites condutoras", e outro para "o povo conduzido", fomos ao método do materialismo histórico dialético apreender o processo educativo na sua totalidade e compreender as contradições dos discursos e práticas que são produzidas pelos interesses antagônicos das classes sociais. Em outros termos, a pesquisa pedagógica irá se definindo na medida em que for inserida em uma prática política mais ampla de redefinição dos fins da escola pública e dos interesses a que ela serve.

1.5 Descrição dos capítulos

No capítulo 1, apresentamos a introdução, o percurso metodológico da pesquisa e a trajetória formativa do pesquisador. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa exploratória com a finalidade analisar com a literatura pedagógica na relação com a legislação oferece bases para compreender o estágio curricular supervisionado como possibilidade para o desenvolvimento profissional dos docentes formadores que atuam em cursos de licenciatura e nos cursos do ensino médio integrado numa instituição de educação profissional tecnológica.

No capítulo 2, situamos o referencial teórico e os eixos da pesquisa em relação com a pedagogia histórico-crítica no sentido de compreensão da perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito das políticas educacionais no Brasil no período de 1996 a 2016. Nesse contexto, caracterizamos os fatores históricos-teóricos-legais da formação de professor no curso de licenciatura em física no Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central.

No capítulo 3, apresentamos a teoria pedagógica no campo da formação de professores no curso de licenciatura, a perspectiva da didática e a concepção do estágio crítico-reflexivo no sentido de compreensão dos processos formativos da profissão docente, a especificidade da didática e o trabalho coletivo nas atividades de estágio entre as áreas de conhecimento específico e de formação pedagógica, a profissionalidade e o desenvolvimento profissional de docentes supervisores-orientadores do estágio curricular supervisionado.

No capítulo 4, apresentamos a análise dos dados obtidos sobre a prática do estágio curricular supervisionado em um curso de licenciatura em física e apontamos elementos para a construção das aprendizagens profissionais na atividade da disciplina de estágio curricular e o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos com as

atividades de supervisão e orientação do estágio na instituição formadora e na escola campo de estágio, especialmente, a integração das atividades pedagógicas do curso de licenciatura entre os docentes da área do conhecimento específico e os da área da formação pedagógica no curso de licenciatura.

Nas CONCLUSÕES assinalaram-se os elementos sobre o desenvolvimento profissional dos docentes supervisores-orientadores do estágio e as conclusões encontradas na pesquisa realizada. Em síntese, a prática do Estágio ampliará a profissionalidade e o desenvolvimento profissional docente quando situada no contexto histórico formativo, político e social, na medida em que atividade individual de supervisão for superada pela realização de atividades coletivas que transformam o modo dos licenciandos vivenciarem a formação na licenciatura.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E EIXOS DA PESQUISA

O materialismo histórico-dialético (MHD) baseia-se numa concepção científica de mundo, que resulta da conexão relacional entre o mundo da natureza e o mundo da cultura e das leis de seu movimento. Seu propósito de fundo é transformar o contexto das relações sociais que obstaculizam a emancipação completa do ser humano que se situa exatamente no ponto de convergência da unidade da teoria e da prática. Esse pressuposto permite entender a dialética como um processo de construção do concreto pensado a partir do concreto real.

Assim, optou-se por buscar no MHD um caminho epistemológico para a compreensão de uma pedagogia crítica comprometida com as classes sociais excluídas e em processo de exclusão, em razão de que a concepção não considera a educação escolarizada à margem do contexto histórico concreto.

2.1 A PEDAGÓGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: um avanço progressista no campo da formação de professores para a educação básica?

A expressão pedagogia histórico-crítica significa a passagem da visão crítica-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica da educação, conforme Saviani (2013). Para o autor, essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, “a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica”. (SAVIANI, 2013, p. 80)

Seus pressupostos, portanto, “são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente como resultado de um longo processo de transformação histórica”. (SAVIANI, 2013, p. 80)

Segundo Saviani (2013), as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica se sustentam nos ensinamentos de Karl Marx. Quando se pensam os fundamentos teóricos, “observa-se que, de um lado, a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento do real” (SAVIANI, 2013, p. 119).

Trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (...) o significado de práxis a partir da contribuição de Sanchez Vázquez (1968), entendendo-o como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da *práxis*, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. (SAVIANI, 2013, p. 120)

O autor continua explicando que

É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. (...). (SAVIANI, 2013, p. 122)

Falar do Estágio com a lente teórica da *práxis* fortalece à compreensão e a articulação necessária, que fica imbricada no trabalho com esse campo de conhecimento, que é a articulação onde a teoria ilumina a prática e ao mesmo tempo é por ela iluminada.

Marx demonstra nas onze teses sobre Feuerbach a dimensão necessária da ação prática que implica mudança material. Mudança que se efetiva numa processualidade contraditória sob o capitalismo, marcada pela luta de classes e, portanto, pelo conflito e não pelo consenso. Como afirma Barata Moura (2002),

Na verdade, uma contradição dialética, uma contradição com fundamento na realidade objetiva, uma contradição que se não apresenta apenas como um esquema mental operativo ou como uma mera oposição lógica de hipóteses especulativas vai requerer para sua superação efetiva meios convincentes igualmente objetivos (...) é por isso que ela não pode ser obra de uma mera negação pensada (BARATA-MOURA, 2002, p. 68).

Para Silva (2017), a filosofia da *práxis* busca efetivar a transformação da materialidade das relações sociais vigentes e seus processos de subjetivação, ou seja, se contrapondo às correntes dogmáticas que fazem uma leitura abstrata, lógica e antinômica dos processos sociais, abandonando, portanto, o terreno real das contradições e da processualidade que os constituem. De acordo com Silva (2017, p. 18), “a consequência política dessas tendências é o dogmatismo e a negação da historicidade, terreno da contradição, não da lógica linear da antinomia”.

As concepções pragmáticas, especialmente, a pedagogia tecnicista e a pedagogia das competências centradas nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que avançam em direção à consecução de seu objetivo, qual seja, uma efetiva compreensão da dimensão individual que traz como o grande problema o fato de que, ao se debruçarem sobre seu objeto, o tomam separado da totalidade histórico-social que o sustenta e desprende-se do concreto como síntese de múltiplas determinações.

A vinculação não decorre de uma superficial opção teórica; ela resulta de estudos e reflexões que nos conferem a epistemologia marxiana a qual guarda a condição do que é possível para o conhecimento científico sobre a formação humana, isto é, “sobre a realidade objetiva que esse termo denomina: o indivíduo real, vivo, que atua e se revela como síntese de um sistema de relações sociais e ao mesmo tempo como sujeito dessas relações. (MARTINS, 2015, p. 2)

Diante disso, concebemos que o objetivo do conhecimento científico reside em orientar ações humanas transformadoras da realidade. Assim sendo, não nos basta apenas conhecer, interpretar um dado objeto ou fenômeno, mas sim produzir um conhecimento que possa transformá-lo a serviço da humanidade.

A crítica a essas concepções pragmáticas nos permitiu a adesão aos pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico dialético presente na pedagogia histórico crítica, à luz dos quais analisamos a dimensão dos processos formativos da formação em nível superior e a materialidade da ação pedagógica no curso de licenciatura em Física, especificamente, a prática pedagógica do estágio curricular supervisionado como unidade teórica-prática no processo de formação de novos professores; ou seja, tomando como ponto de partida a problematização e a análise da prática pedagógica *com e pelos* docentes formadores e supervisores do estágio, articulando-as aos conhecimentos pedagógicos e aos conhecimentos da área específica do ensino de física, para promover a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional do grupo.

Assim, é possível criar possibilidades para que, ao compreenderem os fundamentos do seu trabalho como elemento essencialmente humanizador do processo de ensino e aprendizagem, os docentes formadores na licenciatura o tornem também em elemento humanizador de si próprios.

Nesse sentido, com base na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), é preciso buscar a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o professor “deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional”. (SAVIANI, 2013, p. 86)

Na concepção da PHC um dos fundamentos exerce-se no âmbito da materialidade da ação pedagógica, ou seja, nas condições materiais que configuram a prática. Nessa concepção, a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Segundo Saviani (2013, p. 91):

(...) é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites a teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as forma de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições. (SAVIANI, 2013, p. 91)

Nesse plano, o autor se propõe a abordar a questão da materialidade da ação pedagógica, procurando colocar três grandes desafios:

O primeiro, a falta de um sistema de educação no Brasil coloca-nos diante de condições precárias que repercutem na teoria e que dificultam o próprio avanço da teoria porque, obviamente, se a prática é critério de verdade da teoria, eu formulo em nome da teoria determinados conceitos, determinadas hipóteses, mas isso precisa ser posto em prática para provar a sua validade e para saber-se em que grau ela fato responde às necessidades em razão das quais foi proposta. À medida, porém, que a prática tem tal grau de precariedade que se torna inviável a possibilidade de se testar essas hipóteses, de verificar no âmbito da ação as proposições que a teoria formula, essa formulação fica represada, que dificulta o seu

avanço; um segundo desafio é situação de uma prática que incorpora organizacionalmente determinados ingredientes teóricos, e nós, ao nos propormos a transformação da prática, formulamos uma nova teoria, mais nem sempre atentamos para o fato de que temos que mudar essa organização objetiva que está articulada em virtude outra teoria, para que se viabilize a nova teoria nas condições práticas; o terceiro desafio é o da continuidade. Parece que nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, e isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, que dure o tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem atingir o ponto irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados. (SAVIANI, 2013, p. 92)

O autor aponta a “problemática organizacional do nosso sistema de ensino que, por sua vez, tem a ver com a questão da ligação entre a teoria e a prática que nós, educadores, teimosamente tendemos a compreender como polos separados”. (SAVIANI, 2013, p. 99).

Quando voltamos os olhos para as nossas redes de ensino, constatamos essa situação. As redes escolares são organizadas segundo determinada concepção que, normalmente, “é instituída por meio da legislação, embora contenha também, às vezes de forma contraditória, elementos implícitos derivados de concepções que penetraram no cotidiano das escolas, constituindo aquilo que poderíamos chamar de *senso comum educacional*”. (SAVIANI, 2013, p. 101)

Se considerarmos a rede da educação básica no Brasil, veremos que sua organização atual ainda se pauta, fundamentalmente, pelas características que assumiu em decorrência da reforma do ensino estatuída pela Lei n. 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. Se tomarmos, por sua vez, qualquer instituição de ensino superior, nós veremos que ela está organizada segundo os dispositivos da Lei n. 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1968 e regulamentada pelo o Decreto n. 464 de 11 de fevereiro de 1969. Nos dois casos, a referida legislação incorporou determinada concepção que de algum modo orientou e continua a ainda orientar a organização das práticas nas escolas, apesar de as leis mencionadas terem sido substituídas pela nova LDB. (SAVIANI, 2013, p. 101)

Nesse sentido, a atual concepção e organização do ensino (sistema educacional brasileiro) corresponde ao período do regime militar, que vigorou no Brasil entre 1964 a

1984. Enquanto os governos militares procuravam implantar, na década de 1970, a reforma do ensino, os educadores progressistas desenvolviam a crítica a essa mesma reforma, respaldados, de modo geral, nas formulações das teorias crítico-reprodutivistas. Na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa dimensão transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira.

Nesse contexto é que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, “superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos, que põem em movimento a relação professor-aluno no interior das escolas”. (SAVIANI, 2013, p. 101)

Depois do colapso do muro de Berlim e da União Soviética, nos anos de 1990, muitos aderiram à ideia de que não há alternativa ao capitalismo. Mészáros (2011) traz a compreensão da lógica do metabolismo social do capital, a qual nos abre horizontes inteiramente novos. Tal perspectiva nos possibilita pensar além da lógica do capital imerso em uma crise estrutural que não resolve as contradições antagônicas – como as da igualdade substantiva, as ambientais e as relativas às unidades de produção transnacional e aos Estados nacionais – nem as contradições provenientes do desemprego estrutural, inerentes ao que ocorre na realidade de um sistema que o filósofo considera a partir de sua teoria da transição, elaborada para ir a outra lógica fundamentada no trabalho, isto é, a sociedade socialista. Assim, contribui para compreendermos a superação da lógica do capital por uma lógica do trabalho que a suplante (GIORDANI, 2011, p. 13).

Quando poderá existir uma sociedade baseada na lógica do trabalho é algo difícil de prever, questão que nem mesmo Marx se atreveu a fazer. A teoria da transição de Mészáros é uma teoria de longo fôlego, de caráter claramente estrutural, mas que não deixa de considerar aqueles aspectos específicos relativos à conjuntura tal como a sentimos e sofremos os 6,5 bilhões de seres humanos que habitam o planeta terra – já que se corre, entre outros, o grave perigo de desaparecer ou de que exploda a irracionalidade da maior potência militar industrial da história da humanidade, questão sobre a qual temos exemplos suficientes, não somente com o que ocorre no Oriente Médio, mas também com as novas agressões que começam a aparecer no contexto latino-americano, com as bases militares dos Estados Unidos em terras colombianas. (GIORDANI, 2011, p. 14)

Contribuir de maneira crítica para tentar minar os fundamentos ocultos da dominação, vigentes nas sociedades de classes, por meio do debate do assunto com diversos segmentos sociais, em diferentes fóruns; esse é o ponto de vista de Mészáros (2011), como intelectual que leva às últimas consequências seu trabalho teórico, situado na vertente crítica do campo acadêmico ao qual se filia (CATANI, 2011, p. 151).

Na sociedade mercantil, a educação – que poderia se constituir em alavanca essencial para a mudança – converteu-se em instrumento capaz de fornecer conhecimento e pessoal necessário à máquina produtiva, além de transmitir um quadro de valores consoante aos interesses dominantes. Tal sistema se apoia na separação entre capital e trabalho, tornando a educação mercadoria preciosa, capaz de “ordenar o mundo” a partir do ponto de vista dos poderosos. Em grande medida, a escola tem pouco sentido para vários segmentos de classe, pois os conteúdos e práticas nela trabalhados dizem respeito à realidade vivenciada por frações de classes média e alta. A concepção que “naturaliza” a exclusão da escola dos não “eleitos”.

Mészáros (2011) entende em – *“A educação para além do capital”* – que existe íntima ligação entre os processos educacionais e os processos sociais como sistema de internacionalização de valores, conhecimento e cultura, ordenando uma determinada

concepção de mundo. Para mudá-las não há soluções apenas formais; elas devem, sim, ser essenciais.

Segundo Mészáros (2011), só faz sentido em uma mudança educacional radical, que viria a se constituir no rasgar da camisa de força da lógica presente no sistema capitalista, inicialmente, superar o discurso educacional empresarial que recusa a abordagem das contradições gerais do sistema, lidando somente com manifestações particulares e parciais, rejeitando mudanças estruturais – que, no limite, implicariam a criação de um sistema alternativo – e corrigindo, aqui e ali, “defeitos” específicos do capitalismo. Ao propor o rompimento e a rejeição por meio da educação e das instituições educacionais, por exemplo, das formas consideradas legítimas da posição que os agentes ocupam na hierarquia social, suas maneiras de agir e de “ler o mundo”, Mészáros (2011) sustenta uma concepção de educação para além do capital, uma vez que a educação é “a própria vida”; ela não deve qualificar para o mercado, mas a vida. (CATANI, 2011. p. 155)

Os trabalhos de Mészáros (2008a; 2008b; 2011) permitiram-nos compreender a crise que a humanidade vive hoje. Esses estudos lançam luzes que nos ajudam a “compreender o problema do Estado, necessário para iluminar o caminho, obrigatório trânsito, de uma sociedade baseada no capital para outra fundamentada na lógica do trabalho” (GIORDANI, 2011, p. 11).

A ideia central que pretendemos destacar é a necessidade de se insistir na já citada mudança estrutural “que nos leve além do capital, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo”. A tarefa educacional, para Mészáros (2011), é simultaneamente de transformação social ampla e emancipadora, dando-se por meio de um processo de reestruturação da sociedade, e de progressiva transformação da consciência.

Daí a urgência, ressalta Mészáros (2011), de que apostemos em práticas educacionais emancipadoras e progressistas, “pois devemos recordar que ‘os educadores também têm de ser educados’” (MÉSZÁROS, 2008a, p. 76-77).

Diante disso, podemos dizer que os desafios para uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na perspectiva das classes subalternas e a compreensão dos fatores históricos-teóricos-legais da implantação dos cursos de licenciatura na área de ciências da natureza de uma instituição da Educação Profissional e Tecnológica têm sua compreensão no tempo histórico e nas análises de suas contradições, determinações e totalidade.

Autores como Saviani (1996), Machado e Oliveira (2010), Moura (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ciavatta (2014) dentre outros, vem discutindo a relevância de uma formação integrada para o trabalhador que transponha as imposições da formação fragmentada e aligeirada exigida pelo mercado de trabalho regido sob as leis do capitalismo. Além dessa defesa, estes autores resgatam as concepções de uma educação pautada em princípios progressistas e socialistas, como os debates em torno do sentido do trabalho, da educação politécnica e da escola unitária postos no período da redemocratização entre 1979 a 1988 (SAVIANI, 1996; NOSELLA, 2016).

Esta retomada, entretanto, não teve tempo suficiente para consolidar uma renovação do modo de organizar a EPT que atendesse aos interesses da classe trabalhadora, pois a década de 1990 foi o cenário de reconfiguração da pauta do ensino profissional e técnico, marcado, desta vez, pela globalização e pelo neoliberalismo. Este ordenamento político, social e econômico contribui na época da elaboração da LDB para indefinição “a cargo de quem estaria essa educação profissional? Da união, dos Estados, dos Municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente? A nível da União o órgão responsável seria o MEC ou Ministério do Trabalho? Ou ambos?” (SAVIANI, 2016, p. 240).

Tal fato repercute no sentido que a LDB, no capítulo III, do Título V, que tratou da EPT com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia (artigo 9), da articulação com o ensino regular ou outras estratégias de educação continuada (artigo 40), do aproveitamento do conhecimento obtido através da EPT para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos (artigo 41) e oferta de cursos especiais abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais (artigo 42). Em verdade, “esse capítulo pareceu mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não definiu instâncias, competências e responsabilidades (SAVIANI, 2016, p. 240).

O autor nos diz que essa indefinição sobre os rumos da EPT no período da formulação da LDB pelo Congresso Nacional não ter sido definido foi porque outro projeto tramitava relativo ao ensino profissional e técnico de iniciativa do governo federal.

O projeto referido é mais um exemplo do caráter tópico e localizado das iniciativas do MEC. De outro modo como seria possível que um projeto como esse tramitasse concomitantemente, mas de forma independente e paralela ao projeto da LDB? Além disso, esse projeto trazia como consequência o descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 2016, p. 241).

No contexto das discussões em torno da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais (IFs), Ciavatta (2006) alerta, se referindo aos Institutos, para o fato de que

Destinados, originariamente, para as ‘classes desfavorecidas’, que continuam a procurá-los pelo vínculo da escola com o trabalho, a questão das classes sociais e a exclusão de tantos dos benefícios sociais, são aspectos da realidade que não podem ser alheios à sua prática pedagógica (CIAVATTA, 2006, p. 929).

Portanto, a educação é uma questão estratégica, tanto no nível básico para a educação de crianças e adolescentes, como no nível superior para o aperfeiçoamento profissional, científico e tecnológico de jovens e adultos, e para a produção do conhecimento que assegura a presença de um país entre as demais nações (CIAVATTA, 2003).

Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) consideram que a discussão sobre a relação ensino-ciência-tecnologia deve ser destacada no contexto do surgimento dos Institutos Federais, pois se relaciona com as demandas do desenvolvimento nacional, no que concerne à formação dos trabalhadores, formação de sua cidadania e aos desafios do desenvolvimento da ciência brasileira.

As mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, trazendo em seu bojo o avanço científico e tecnológico nos processos produtivos, implicaram na reorganização da educação profissional. Porém, este talvez seja um grande desafio. O ideário brasileiro de ser autossuficiente na produção de ciência e tecnologia, na condição de país de capitalismo dependente, enfrenta barreiras dos países do centro orgânico do capital, produtores e concentradores da maior parte de ciência e da tecnologia produzidas pela humanidade, para delinear suas políticas de desenvolvimento científico-tecnológico e de uma educação ampliada para a ciência e as tecnologias.

Os Institutos Federais têm uma trajetória centenária, atualmente 38 Institutos Federais, dois Cefets e o Colégio Pedro II integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São 644 campi, mais de um milhão de matrículas e cerca de 60 mil servidores (professores e técnico-administrativos)⁸.

⁸No site do MEC é divulgado o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica e o número total de 38 IFs, e seus devidos campi (primeira fase de expansão: 2008 a 2010), implantados em 2008. Ao longo das três fases (segunda: 2011 a 2012 e terceira: 2013 a 2014) de expansão, o número de *campi* aumentou significativamente, passando para um total de 644, entre estes, 74 são Campus Avançados que significam uma extensão de um *campus* que já existe, com possibilidade de oferecer os mesmos cursos ou cursos novos, em uma nova região. A tendência é que este núcleo avançado se transforme em uma nova unidade de ensino.

Para analisar essas instituições no contexto da educação brasileira recorremos a Pêcheux (2014), cuja concepção de investigação nos diz que “não se rompe jamais com a ideologia em geral, mas sempre com esta ou aquela formação ideológica, inscrita histórico-materialmente no conjunto complexo das formações ideológicas de uma formação social dada” (PÊCHEUX, 2014, p. 233).

Assim, entendemos que as “implicações políticas” sobre a produção desse discurso no sentido da tese em que “(...) para nós, do lugar teórico donde enunciamos, não há discursos sem ideologia(s)” (FIGUEIRA, 2014, p. 250-251).

Em contraposição às formas tradicionais de dominação do modelo escolar, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, denominados – IFs, configuram-se como “um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos (...), proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade” (MEC/SETEC, 2010, p. 21).

Nesse contexto de políticas públicas para a formação de professores que atendam a demanda da sociedade, “vislumbra-se com os Institutos Federais, a possibilidade de repensar a educação superior de forma consistente, na perspectiva da superação de distorções históricas” (SETEC, 2010, p. 31). Dessa forma, “a expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização” (MEC/SETEC, 2010, p. 16).

Os IFs partem do pressuposto do “ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore pela inclusão social emancipatória”, buscando também nessa perspectiva, a colaboração de outras instituições para a consolidar “(...) um trabalho contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e

regional como a melhoria do padrão da população de regiões geograficamente delimitadas”. (MEC/SETEC, 2010, p. 16).

A partir do ano de 2007, o governo federal desenvolveu um amplo projeto progressista para construção de novas escolas de educação profissional e tecnológica, cujo tema foi “uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”. Nesse momento, os IFs se caracterizaram como “uma instituição que articula educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional em diferentes níveis de modalidades de ensino” (MEC/SETEC, 2010, p. 21).

Segundo Pacheco (2014), a principal singularidade da proposta político-pedagógica dos IFs, que o distinguirá de outras instituições educacionais, é a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis de educação. “Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado” (PACHECO, 2011, p. 14).

Na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Art. 8º estabelece parâmetros quantitativos para oferta de vagas: “no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (...)”. Nesse artigo, os IFs deverão garantir o mínimo de 50% de vagas para atender a “educação profissional técnica de nível médio, priorizando a forma de oferta integrada ao ensino médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (VIDOR et al, 2011, p. 91).

Dessa forma, a educação profissional foi integrada ao ensino médio como proposta educativa “de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos relacionados ao trabalho e de superar

o conceito de escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes (...)” (MEC/SETEC, 2010, p. 29).

Outro parâmetro quantitativo na oferta de vagas dos IFs, agora em nível superior, foi garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º da referida Lei. Deverá ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para educação profissional (BRASIL, 2008). Porém, no campo da formação de professores para o exercício do magistério na educação básica, conforme anunciado nos documentos oficiais do MEC/SETEC (2010), busca-se formar o perfil do intelectual crítico-reflexivo do processo educativo, tanto capaz de lidar com o conhecimento científico-tecnológico quanto de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de uma práxis educativa.

Conforme documentos do Ministério da Educação, os IFs respondem a necessidade de institucionalização da educação profissional e tecnológica como política pública. Ao mesmo tempo, assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região em que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.

Nesse novo modelo institucional, os IFs estão instalados em todos os estados do território brasileiro e, assim, integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja finalidade é proporcionar a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional.

Segundo a deputada federal Maria do Rosário, do Partido dos Trabalhadores (PT), no evento sobre o ensino médio integrado no Brasil, ocorrido em Brasília-DF, ano de 2017, busca-se com a Rede Federal um projeto nacional de desenvolvimento científico e

tecnológico para o país. A deputada também alertou sobre o corte de verbas depois da “PEC dos Gastos”, emenda 95, e a redução dos investimentos nas políticas sociais.

(...) Nós mostramos que foi possível interiorizar a educação, é preciso e possível produzir educação junto com um projeto nacional de desenvolvimento de autonomia científica, conhecimento, se os jovens estudantes do interior do Brasil e das periferias são aqueles que nunca tiveram acesso à educação pública federal que nos blindam a todos dias nos mostrando conhecimento e conquistas, que quando a gente investe em nosso povo e nossa gente, nós colhemos o que há de melhor para o presente e para o futuro do Brasil. Por isso, nós temos uma frente parlamentar composta por pessoas de todos os partidos e no momento em que os IFs e cada *campi* instalado em cada cidade brasileira, nós tivemos parlamentares de vários partidos e que tiveram ali ao lado de vocês que são professores e estudantes, agora é hora do parlamento brasileiro assumir a sua autonomia e, também, independentemente dos partidos ali firmamos um esforço em comum pela educação brasileira e denunciarmos o golpe não foi somente aquele dado em 2016, mas também quando aprovaram a emenda 95 que congelou o orçamento e as políticas públicas sociais por vinte anos e que é muito tempo para aceitarmos o congelamento de uma geração, vinte anos é muito tempo, é muito tempo (Fala da Deputada Federal Maria do Rosário, 2017).

O propósito da tese é sempre a compreensão do presente. Dessa maneira, mesmo o historiador profissional, que almeja uma visão mais objetiva possível do passado, descomprometida com qualquer outra meta além do conhecimento, “a atualidade, sendo sempre o lugar de onde fala e a partir de onde se dirige ao passado, não pode deixar de aparecer como critério orientador e, mesmo, de termo de medida da compreensão que se pretende alcançar” (SILVA, 2006, p. 192).

Para Silva (2006), a “causa disso é simplesmente a impossibilidade de nos desligarmos do nosso presente. Ora, para considerar todas as consequências dessa impossibilidade, é importante compreender o presente como o estágio transitório entre a carga do passado e a expectativa do futuro” (SILVA, 2006, p. 192).

Desse modo, a valorização do presente coincide, queiramos ou não, com sua extrema relatividade.

E isso pela mera razão de que os indivíduos e as instituições são produtos históricos envolvidos no processo de construção de outros produtos históricos. Se essa transitoriedade histórica nos constitui tudo o que fazemos, a preocupação elementar, tantas vezes repetida, é a de evitar a consideração do que somos e do que fazemos, de nossas ações e seus resultados, como absoluto. Sendo a produção histórica de nós mesmos e de nossas instituições um processo, não cabe entendê-la como natural e inevitavelmente dada (SILVA, 2006, p. 192).

Há, portanto, opções, escolhas e produção político-pedagógicas a fazer, a partir do concreto real na formação de professores intelectual crítico-reflexivo e que resulta “a escola existente e a escola possível e a mediação possível do trabalho docente” (PIMENTA, ALMEIDA, 2014, p. 38). Resta esclarecermos, portanto, que futuro pode esperar da educação escolar uma concepção de integração de saberes e de fazeres não se fortalecer como fundamento de uma política pública de ensino.

Assim, é necessário superar o viés produtivista que subordina a escola pública aos interesses imediatos da produção. Ao mesmo tempo, deve-se garantir uma formação sólida para que todos os futuros professores possam ter acesso uma educação pública e laica que visa formar em múltiplas dimensões.

Fez-se, portanto, ao longo deste capítulo, uma iniciativa de demonstrar que as bases epistemológicas para a criação dos Institutos Federais é o materialismo histórico-dialético que continua como principal fonte de inspiração para a construção de uma possível pedagogia crítica no âmbito das políticas neoliberais.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA E A MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre a formação de professores para a educação básica vêm apontando caminhos capazes de gerar uma imagem prestigiada sobre os processos de profissionalização docente e o papel dos professores para que de fato os

alunos tenham acesso ao saber escolar e às aprendizagens significativas de modo a garantir o direito à Educação, especialmente, a partir do trabalho pedagógico coletivo no espaço da escola pública.

No entanto, o problema da formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmicos, profissional e político e, mesmo com os avanços das pesquisas educacionais, continua longe de ser enfrentado adequadamente ao se pretender mudar a realidade que vem se arrastando há décadas. Segundo Kuenzer (2013), são muitos os problemas na ordem estrutural, por exemplo, as discrepâncias regionais no país “a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para a formação e seus severos impactos sobre a qualidade do ensino” (KUENZER, 2013, p. 81).

Análises sobre a formação de professores em concepções hegemônicas, como por exemplo as realizadas pelos reformadores empresariais, não nos oferecem subsídios teóricos para compreender a formação de modo amplo e democrático. A mercantilização e o papel das instituições privadas fazem parte do sincronismo da mundialização do capital. Segundo Pucci (2017), a contradição não ocorreria sem uma mudança de foco da formação para a qualificação desses setores preparando-os, sobretudo, para o mercado de consumo e de trabalho e privilegiando a ampliação do lucro nesse setor empresarial, o que tornou a educação um negócio lucrativo, ignorando aspectos que poderiam orientá-los no sentido da atuação crítica na sociedade.

Para o autor, as Universidades e os Institutos Federais devem retomar esse primordial aspecto ignorado no ensino superior e resistir no âmbito político-educacional a essa tendência hegemônica, evitando, desse modo, a radicalização da conversão da formação em qualificação educacional no presente e, particularmente, em nosso país.

A formação de professores na realidade brasileira se tornou um campo de disputas, porque no modo de produção capitalista as categorias se situam em campos antagônicos: do capital ou do trabalho. Na perspectiva do capital, a educação constitui-se em um processo permanente de disciplinamento tendo em vista a produção e a reprodução, naturalizada, da mercadoria. Na perspectiva do trabalho, o que está em jogo é

o enfrentamento das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra-hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução (KUENZER, 2013, p. 82).

Segundo Kuenzer (2013), mesmo considerando os limites de uma educação contra-hegemônica, há que se reconhecer seu espaço como possibilidade histórica, na medida em que se utiliza de categorias de análise que permitem ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos aqueles que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista. Partindo dessa premissa, se no capitalismo há projetos educacionais antagônicos, no bojo das relações sociais e produtivas não há um projeto único, ou neutro, de formação de professores, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação na realidade educacional brasileira.

De acordo com a autora, talvez seja esse o primeiro desafio a enfrentar: superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação. Mesmo considerando que o espaço da formulação e implementação de políticas é um campo de disputas, o campo da formação de professores tem sido tratado por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão docente isentasse esses profissionais de valores, concepções e compromissos de classe, ou, como diria Gramsci (1978, p. 78), “como se fossem intelectuais tradicionais, que se colocam acima das diferenças de classe, buscando educar a todos para o bem comum”.

Um desafio para a formação de professores no Brasil é o alto percentual de docentes com formação inadequada lecionando no país, por exemplo, 67,3% dos professores que lecionam física nos anos finais do fundamental e no ensino médio nas escolas públicas possuem formação inadequada (formação em outras áreas ou sem formação na licenciatura ou sem qualquer formação de nível superior), ou seja, apenas 32,7% possuem curso de licenciatura na área de atuação conforme gráfico na Figura 01 a seguir.

Gráfico 01 – Percentual de professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por disciplina e adequação da formação

Fonte: INEP/MEC/Censo da Educação Básica 2016.

O alto percentual de docentes com formação inadequada lecionando na rede pública de ensino compromete a democratização do acesso ao conhecimento escolar e não fornece os meios necessários para que as qualidades únicas dos seres humanos possam ser desenvolvidas (FREIRE, 2010, 13). Quando se tem nas escolas públicas um quadro de professores com formação inadequada – mesmo tendo docentes atuando na sala de aula sem a formação adequada de nível superior – a educação como um processo de humanização, no sentido de objetivar a apropriação da cultura pelos humanos será insuficiente como processo de humanização, quando o processo reflexivo é crítico, pode transformar a própria

compreensão da realidade e, por isso, pode ter como consequência a transformação do próprio sujeito (FREIRE, 2010, p. 16).

Diante disso, entendemos que o projeto hegemônico do capital em curso, no entanto, não é universal; é preciso elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

(...) se há projetos pedagógicos contraditórios, consequentemente não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender a divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação. Ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Dada a materialidade das relações capitalistas em que se inserem, objetivam-se em práticas tão contraditórias quanto são as relações sociais que as geram, não se reproduzindo em sistemas puros, mas em práticas que mesclam dimensões conservadora e progressistas. A qualificação em detrimento da formação marcada pelos interesses hegemônicos ou contra-hegemônicos, as condições materiais de sua realização, pela sua natureza capitalista, determinam práticas contraditórias (KUENZER, 2013, p. 83).

Nesse sentido, a materialidade da expansão da Rede Federal a partir do governo do PT, de 2002 a 2015, se caracteriza como contra-hegemônica, pois contribui para interiorização da EPT e dos cursos de licenciaturas e para a compreensão das “contradições sobredeterminadas”, valorizadas na ideologia dominante, ora pela centralização da educação superior nos grandes centros urbanos, ora pela exclusão dos estudantes de regiões interioranas do país ao acesso à educação superior. Assim, apreendemos que essa Rede Federal vem contribuindo no campo da formação de professores para educação básica a partir dos cursos de licenciatura.

Como atividade humana, a educação e as mediações simbólicas vêm sendo objeto de investigação a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo

histórico-dialético, ou seja, a compreensão de que a atividade pedagógica cria possibilidades para que ocorra o desenvolvimento humano pela via das mediações simbólicas.

De acordo com Bernardes (2012), a produção teórica sobre a realidade escolar e socialização do saber escolar valoriza “a atividade pedagógica como unidade dialética entre ensino e aprendizagem, os aspectos gerais e substanciais da atividade pedagógica e as mediações simbólicas na atividade pedagógica” (BERNARDES, 2012, p. 79),

Tem-se como premissa que as mediações simbólicas na atividade pedagógica somente são instituídas na organização do ensino como práxis em nossa sociedade quando as condições e circunstâncias próprias da formação do professor criam possibilidades para que tenha consciência de sua função social numa sociedade de classe e, ao mesmo tempo, que compreenda os limites reais do ensino quando a organização social, política e econômica não prioriza, nos processos educacionais, a promoção do homem como elemento universal da condição humana (BERNARDES, 2012, p. 79).

Assim, considera-se a atividade pedagógica como uma particularidade da práxis, que se constitui por meio de ações coletivas, as quais criam possibilidades para a transformação das relações educacionais no contexto escolar e para a constituição dos sujeitos que a integram.

Para Bernardes (2012), essa atividade pedagógica é a “síntese das múltiplas determinações que identificam a unidade entre as ações de ensino e as ações de estudo, visando à aprendizagem dos conhecimentos mediados na educação escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tanto dos estudantes quanto dos professores” (BERNARDES, 2012, p. 79).

Segundo Libâneo (2012b), a aprendizagem é uma atividade do aluno visando à apropriação de conceitos, métodos e instrumentos cognitivos, mas necessita de uma ‘intervenção’ do outro, por meio da mediação. Para o autor, vem daí o “entendimento de que o ensino e a aprendizagem formam uma unidade dentro de um mesmo processo, ainda que

cada termo guarde sua especificidade, não podendo ser substituído um no outro” (LIBÂNEO, 2012b, p. 43).

Ainda para Libâneo (2012b), a didática investiga esse processo no seu conjunto, buscando articular a interação entre o ensino e o estudo, entre o ensino e o desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Escola e ensino, pela mediação do professor, existem para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade. Por isso, o problema pedagógico-didático diz respeito às formas pelas quais práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos, sendo que os resultados social, pedagógico e cultural da escola se expressam nas aprendizagens efetivamente consumadas. A atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando à ampliação de suas capacidades cognitivas e à formação de sua personalidade global. Essa formação de ações mentais ou novos usos de uma ação mental requerem, por parte dos alunos, uma atividade de estudo e, da parte dos professores, a mediação didática, precisamente a intervenção intencional na formação de processos mentais do aluno (LIBÂNEO, 2012b, p. 43).

Desse modo, ao se conceber as mediações simbólicas na atividade pedagógica como essenciais para que a educação cumpra os fins e os objetivos de emancipação humana, assume-se uma “posição política no campo da educação que visa à promoção das potencialidades humanas pela apropriação da produção cultural e material elaboradas historicamente” (BERNARDES, 2012, p. 94).

2.3 A PROFISSIONALIZAÇÃO, O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Segundo Nóvoa (2017) o campo da formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos cinquenta anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância. Hoje, é impossível acompanhar os milhares de textos publicados anualmente sobre temas de formação docente. Mas, desde o início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização,

de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação (ZEICHNER, 2010).

Ainda para Nóvoa:

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (DARLING-HAMMOND, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão. Apesar de terem origens distintas, estas políticas confluem numa desprofissionalização do professorado. (...) De um ou de outro modo, são portadores de uma visão técnica, aplicada, “prática”, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas. O que melhor caracteriza estes movimentos reformadores é a construção do que designam por “caminhos alternativos”, que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores (“*fast-track teacher preparation*”), através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço (no “chão da escola”, dir-se-ia no Brasil) (NÓVOA, 2017, p. 1109-10).

A formação inicial de professores vem passando por processos poderosos de privatização da educação. “Não se trata, como no passado, de consolidar escolas privadas como alternativa às escolas públicas. O projeto político da privatização é, hoje, conduzido em nome da ‘salvação’ da dimensão pública da educação” (NÓVOA, 2017, p. 1110).

O autor lança esse “diagnóstico crítico sobre o campo da formação de professores não para o desmantelar, mas para nele buscar as forças de transformação. Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Diante disso, precisamos “repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Ambrosetti e Almeida (2009) esclarecem que o termo profissionalidade docente surge nas pesquisas sobre professores a partir dos anos 1990. Anteriormente, as pesquisas sobre profissionalização e profissão docente buscavam compreender a atividade docente, mas com resultados poucos satisfatórios. Então, o aparecimento do conceito de profissionalidade docente teve como intenção ampliar essa compreensão, articulando o termo profissionalidade ao termo profissionalização. As autoras afirmam que, atualmente, o conceito de profissionalidade docente encontra-se em processo de desenvolvimento. Para Roldão (2005), o tema da profissionalidade docente vem conquistando visibilidade nas pesquisas e nas políticas educacionais internacionais. A autora dá preferência ao uso do termo profissionalidade em comparação a outros termos socialmente construídos que diferenciam uma profissão de outras atividades (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1398).

Para Sacristán (1999), a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos, os conhecimentos, as habilidades e está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimentos específicos. Porém, o conceito é passível de modificações, de acordo com o momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar. A função da profissionalidade é desenvolver princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade de ensinar. O autor associa, ainda, a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas foram aplicadas. Nesse sentido, a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor, traduzidos pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades, etc. Portanto, a profissionalidade e a formação estão intimamente articuladas na atividade docente.

Como a profissionalidade envolve as condições psicológicas e culturais dos professores, Sacristán (1999) entende que essas condições devem ser consideradas nos programas de formação inicial e continuada. Essa última modalidade de formação não deve ocupar-se somente da técnica e dos conteúdos, mas promover mudanças pedagógicas e levar

ao aperfeiçoamento dos professores em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo.

Roldão (2008) prefere falar em desenvolvimento profissional ao invés de movimento de profissionalização, pois entende que a profissionalização está circunscrita à etapa de formação inicial, que termina com a certificação do aluno e com o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão docente. Entende, ainda, que a profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor. A autora menciona que foi a partir do século XIX que os professores se estruturaram como uma corporação com visibilidade social. Naquele momento, teve início a institucionalização da formação para o exercício do ofício (conjunto de saberes). Segundo afirma a autora, existem quatro descritores de profissionalidade, todos em permanente reconstrução, a saber: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo.

A especificidade da função docente refere-se à clara identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social. O saber específico (também designado saber profissional) é o domínio de um saber próprio e profissional que nem todos dominam. O poder de decisão diz respeito ao controle e à autonomia sobre a atividade com consequente responsabilidade social e pública.

Finalmente, o pertencimento a um corpo coletivo, como a própria expressão indica, refere-se ao reconhecimento, por parte de todos aqueles que exercem a docência, de que pertencem a um coletivo profissional que defende o *status*, a credibilidade e a exclusividade do saber que produzem e desenvolvem e que define quem pode/não pode exercer a atividade.

Para Roldão (2005), a maior fragilidade encontra-se no saber específico. O professor entendido como aquele que detém um conhecimento dominado exclusivamente

por ele já é algo ultrapassado. Faz mais sentido entendê-lo como aquele que sabe levar os outros a saber. Nesse sentido, o docente exerce uma função ativa, mediadora entre o saber e o aluno, pois orienta seu esforço e tem como resultado a apreensão do saber. A autora está referindo-se à função de ensinar que vai além dos saberes conteudinais; ensinar o saber de maneira a mobilizar o aluno para que dele se aproprie. Essa função é específica do professor e reforça seu estatuto de profissionalidade.

Para esses autores, Sacristán (1999), Roldão (2005) e Nóvoa (2017) a profissionalidade contempla a forma de o professor atuar, pensar e fazer escolhas. Já Gimeno Sacristán (1999) dá peso maior às habilidades, ou seja, ao saber-fazer do professor. Dessa maneira, pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão – como aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades e/ou competências para aperfeiçoar o exercício docente – é princípio geral, considerado por todos os autores.

Os estudos mais recentes que fazem referência à profissionalidade docente apresentam consenso quanto à definição dada ao termo, uma vez que os autores entendem que ele está relacionado à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social. Essa especificidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1411).

Partindo desses autores, podemos afirmar que “a profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social predominante, pressupondo ainda o pertencimento a um corpo coletivo” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1407).

uma profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa. Isso denomina-se profissionalidade. Tanto o termo profissionalismo quanto profissionalidade interferem no desenvolvimento profissional, que se constitui na dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo profissional. Pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1411).

A formação de professores nos cursos de licenciatura na realidade brasileira aponta a tendência do setor privado como sendo aquele que tem a maior oferta de vagas e número de matrículas. O Censo da Educação Superior de 2016 informa que foram registradas mais de 893 mil matrículas em curso de licenciatura na rede privada. Desse total, 53% são de Ensino à distância (EAD). O número de ingressantes também foi maior na modalidade EAD: 62% contra 38%. Apenas em número de concluintes as formações presenciais são superiores: 54% de um total de 159 mil.

Os dados também mostram que as licenciaturas cresceram 48% na rede privada entre 2010 e 2015 em termos de matrículas, enquanto na rede pública houve retração de 15%. Porém, o percentual de concluintes na rede pública é superior ao da rede privada: 46% contra 15% para o mesmo período (MEC, 2016).

Por se tratar de projetos distintos entre o setor público e privado, ou seja, a materialidade educativa também se manifestará diferentemente no processo de formação, cabe-nos analisar no plano acadêmico, simbólico e científico como as instituições públicas estão profissionalizando os licenciandos e como o corpo docente constrói a profissionalidade, ou seja, o “ser professor” no cotidiano das instituições formadoras e das escolas públicas.

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de

Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Um professor atuará sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Esta “arte de fazer”, para citar Michel De Certeau (1990), é central para a profissionalidade docente, mas não se trata de um saber-fazer. É a capacidade de integrar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico (NÓVOA, 2017, p. 1127).

Com base na bibliografia analisada e na materialidade da ação educativa no campo da formação de professores nos cursos de licenciatura nos Institutos Federais, apontamos os conceitos de profissionalização, profissionalidade e desenvolvimento profissional, adaptados aqui da ideia proposta por Sacristán (1999), Roldão (2005) Nóvoa (2017), Davis e Gorzoni (2017).

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA: PERSPECTIVA DA DIDÁTICA E CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO CRÍTICO-REFLEXIVO

O presente capítulo sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura busca compreender os pressupostos da didática e do estágio crítico-reflexivo, situados numa práxis formativa segundo a qual os professores formadores do curso de licenciatura se encontram concretamente e a partir daí, das formulações teóricas da pedagogia e das demais ciências da educação encontrarem elementos para transformar a materialidade formativa do curso de licenciatura e se compreenda a multirreferencialidade do ensino, sem perder de vista a condição de classe social dos licenciandos e das experiências que eles tiverem com o saber escolar ao longo da sua trajetória escolar.

A educação é uma ação que se desenvolve segundo a intenção específica de uma classe social. Nosso pressuposto é o de que a apropriação do saber é uma intenção específica da classe “que está na vanguarda em cada etapa histórica, a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa”, conforme definição de Saviani (1983, p. 89).

Caracterizando-se como uma intenção específica é uma práxis; sendo própria de uma classe social e mesmo da sociedade como um todo, é uma práxis social, cujo objeto é o saber; a práxis educativa tem por especificidade proporcionar a apropriação do saber pelos educandos.

A pedagogia é a ciência que estuda a educação que é praticada na sociedade em geral, sobre os modos e os conteúdos que nela se pratica. E a Didática, como área da pedagogia, tem por objeto de estudo o ensino enquanto um fenômeno complexo, isto é, em suas múltiplas determinações. Pimenta (2016), ao assumir o ensino como fenômeno complexo, apontam a didática multidimensional como possibilidade para se assumir o compromisso com o ensino, ou seja, com a “intenção de valorizar o trabalho docente na

perspectiva de dotar os professores de instrumentos de análise e de crítica, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais ocorre sua complexa atividade docente” (PIMENTA, 2016, p. 13).

Na totalidade da prática formativa a ação didática, ou seja, o ensinar e o aprender o trabalho docente se coloca como a mediação o saber constituído historicamente e o aluno. Essa perspectiva revela a “função essencial de socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura”, conforme os dizeres de Rios (2008, p. 52). Por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas.

Segundo Rios (2018, p. 54), “se não há ensino sem aprendizagem, pode-se concluir que o professor – ensinante aprende no processo de ensinar, aprende sempre. Entretanto, seu aprendizado é diferente do aprendizado dos alunos”, ou seja, há uma especificidade no trabalho docente e é para ela que se volta a Didática.

3.1 A DIDÁTICA E A ESPECIFICIDADE DO ENSINO NA ATIVIDADE DOCENTE

A Didática é área epistemológica, com estatuto e objeto próprios, que tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e aprendizagem, compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política. Por isso, constitui área disciplinar, por excelência, na formação de professores, com potencial para ressignificar o processo de formação docente, uma vez que, como área da Pedagogia, tem o processo de ensino-aprendizagem, historicamente situados, como objeto de preocupação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

A Didática como área de conhecimento da pedagogia tomando os processos de ensino-aprendizagem como objeto de investigação no curso de licenciatura poderá produzir e promover conhecimentos para a transformação das práticas pedagógicas, possibilitando um ensino-aprendizagem que não trata os conteúdos neles mesmos, mas que os considere inseridos nos contextos histórico-sociais nos quais foram e são produzidos.

Segundo Almeida e Pimenta (2014) que pesquisaram sobre a “Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações”, apontando a partir dessa experiência de ensinar a disciplina de Didática nos Cursos de Licenciatura, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a contribuição da dimensão disciplinar e da compreensão teórica do estágio “como um campo de conhecimento” que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais.

Desse modo, a Didática é uma área de conhecimento essencial no processo de formação de professores nos cursos de licenciatura. “Enquanto atividade teórica (conhecimento e antecipação ideal de realidade ainda não existente) ela se constitui em um método, em um instrumento para a práxis transformadora do professor. Para isso, ela precisa ser dialeticamente considerada” (PIMENTA, 2012, p. 136).

A pedagogia como sendo a ciência que tem a finalidade de estudar a *práxis* educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, entre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Isto é, é pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que exerce a *práxis* transformadora.

A educação escolar tem um papel fundamental para a construção da humanidade, porque se caracteriza como um processo de formação das qualidades humanas e que o

ensino, objeto da Didática, é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim. Em síntese, “a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, e a Didática, o campo da Pedagogia que trata do ensino”. Realizado nas escolas (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 20), de preferência as públicas.

As autoras colocam a centralidade na escola pública nos cursos de formação de professores, porque é nelas que estão os maiores desafios para a inclusão das crianças e jovens oriundos das classes sociais desfavorecidas, no cenário do capitalismo neoliberal. A Didática, como disciplina nos cursos de licenciatura, por sua vez vem contribuir para que os sujeitos em formação possam compreender os dilemas e valores *na* e *da* escola pública, tanto os de natureza política, quanto os de natureza teórico-metodológica, questionando e buscando superar os desafios da realidade da escola pública:

Quais questões um programa de didática precisa mobilizar num curso de Licenciatura que pretenda formar professores para se inserirem nas escolas públicas? Quais as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva? É possível criar uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo, recebe baixos salários e atua em condições precárias? Quais interesses os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores? Quais as possibilidades efetivas de o professor pesquisar a prática? Quais os aportes teóricos e metodológicos necessários para que ele domine como fazer isso? Como as teorias são consideradas nessa perspectiva? A análise da prática está sendo realizada para além de si, criticamente, com critérios externos de validade do conhecimento produzido? E a generalização dos conhecimentos em forma de teorias? (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 23-24)

Segundo Almeida e Pimenta (2014), a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor e futuro pesquisador da área. No âmbito da disciplina de Didática, essa estratégia tem se mostrado como possibilidade de desenvolver habilidades de pesquisa e compreender sua relevância, quando se assume o compromisso de ensinar com vistas à transformação das condições que geram as desigualdades sociais e escolares.

As autoras enfatizam a importância do componente curricular ou a disciplina de didática no curso de formação para, desse modo, situar o foco do trabalho docente no espaço da escola pública. A intenção é propiciar aos licenciandos elementos favorecedores do desenvolvimento de um olhar questionador e preocupado em desnaturalizar os fenômenos que se manifestam na sala de aula (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Em se tratando da especificidade do ensino é importante considerar na atividade docente os diversos e diferentes modos sobre como os alunos aprendem. E os estágios constituem espaços para que os futuros professores se apropriem de uma cultura profissional docente e dominem as habilidades necessárias para desenvolverem a prática profissional depois de licenciados.

Daí a importância de se compreender uma concepção de estágio crítico-reflexivo que propicie aos professores do curso de licenciatura a ampliação de suas atividades quanto ao aspecto da profissionalidade e do desenvolvimento profissional. Nessa direção, Almeida e Pimenta (2014), consideram o estágio como espaço de formação de todos os envolvidos, ou seja, dos professores que lecionam disciplinas do conhecimento específico e as da área do conhecimento pedagógico, dos coordenador(es) do curso e dos estágios, além do próprio estagiário, superando-se assim a ideia do estágio como espaço de formação apenas do licenciando.

O que ressaltamos com a concepção do estágio crítico-reflexivo é a valorização do trabalho coletivo. E, no contexto dos Institutos Federais onde há uma escola de educação básica e outra instituição que também oferece a formação de professores na área de ciências, reconhecer a importância da reflexão crítica como orientação para os processos formadores e para o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no curso de licenciatura e no ensino médio integrado. Essa concepção, por um lado, aumenta o nível de consciência, compreensão, e controle sobre a prática pedagógica do estágio e intensifica a integração

entre a formação específica e pedagógica nos cursos de licenciatura. Por outro lado, implica o reconhecimento dos condicionantes sóciopolíticos das práticas pedagógicas e potencializa a produção de conhecimentos e aprendizagens sobre o trabalho docente.

3.2 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO, A PROFISSIONALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O estágio nos cursos de licenciatura é visto por diversas perspectivas que buscam trazer contribuições ao campo de estudos, enfatizando a “pedagogia como a ciência que pode e deve fundamentar a prática, não com receitas ou teorias prontas; olha-a como a ciência que dialoga com a prática e extrai desse diálogo os princípios de sua ação” (FRANCO, 2016, p. 112).

A concepção do estágio como atividade instrumentalizadora da práxis educativa (Pimenta, 2012) é desenvolvida a partir das atividades de pesquisa sobre as realidades das escolas com a intenção de colaborar na construção dos processos identitários dos estudantes como futuros professores e de superar o senso comum de que o estágio é apenas a parte prática dos cursos de formação de professores. Trata-se de reconhecer que o estágio é um componente curricular e atividade instrumentalizadora da práxis, a qual é teórica e prática ao mesmo tempo, na formação do professor (Pimenta, 2012). Ou, conforme Marx, reconhecer a unidade teoria e prática.

Considerando a indissociabilidade entre formação, condições de trabalho, infraestrutura da escola e carreira como fundamental na formação de professores, concordamos com Dauanny (2015), ao afirmar:

Como melhorar o ensino, buscando melhorar a formação dos professores? Entretanto, é importante ressaltar que, sem uma melhoria também nas condições do trabalho docente, dificilmente os professores conseguirão

melhorar a qualidade do ensino. (...) melhorar a educação exige articulação com as políticas de formação e de profissionalização: um plano de carreira e salários dignos articulados com investimento no desenvolvimento profissional. Uma realidade que também precisa ser considerada nos estudos e pesquisas proporcionados pelo estágio, com vistas a buscar alternativas para sua transformação. São problemas e desafios relativos à profissão docente e que poderiam ser atacados pelos jovens, na sua formação inicial universitária para a docência. (DAUANNY, 2015, p. 282)

O estágio não pode sozinho ser responsável por realizar todas as articulações entre as disciplinas de um curso de formação de professores; pode contribuir nesse processo, mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não perder de vista que a escola pública deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-a como campo de atuação em todas as disciplinas do curso superior (AROEIRA, 2014).

A prática de pesquisa durante os processos de estágio se torna uma profícua estratégia formativa, que contribui para a compreensão das práticas pedagógicas e para a articulação entre o conhecimento específico de ensino e o conhecimento pedagógico na totalidade do conhecimento socialmente produzido.

Dessa forma, valorizar o estágio como um instrumento pedagógico conectivo, com função de interligar a teoria e a prática, se constitui eixo da formação através da pesquisa. (LIMA; COSTA, 2014).

De acordo com Lima e Costa (2014), em sua pesquisa sobre a formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos, o compromisso com a formação docente pautada nos princípios da pedagogia dialética, na pesquisa e nas posturas reflexivas apresenta alguns pontos para o debate: o estágio é um componente curricular e, como tal, não vai solucionar todas as falhas e deficiências do curso de formação para o magistério; o estágio na modalidade de EJA é um espaço de reflexão, no sentido de compreender e promover uma aproximação da profissão docente e dos seus profissionais dessa modalidade de ensino; a obrigatoriedade do estágio leva em consideração a aplicabilidade da legislação,

a consciência teórica, a produção de conhecimento, a relação teoria e prática, a docência e a pesquisa, se constituindo como um espaço de práxis; o estágio de EJA tem diante de si uma realidade educacional a descobrir, a problematizar, a intervir.

O estágio, então, 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. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 55).

Daí ser necessário avaliar para planejar dentro das especificidades inerentes ao compromisso com a aprendizagem dos alunos e à democratização do saber. (LIMA; COSTA, 2014).

Desse modo, ao se pôr em evidência a relevância social da relação entre a universidade e a escola recebedora do estágio, se tece uma teia de relações entre os sujeitos que interagem nesse movimento de ensino-aprendizagem da profissão. Lima e Costa (2014), referindo-se ao estágio em EJA, esclarecem ainda que há um fenômeno a ser estudado: a educação escolar. Há ainda uma profissão a ser estudada: o magistério, realizado por um profissional chamado professor. Em síntese, a profissão magistério e seus profissionais no seu espaço de trabalho, situados no contexto histórico e social, constituem o objeto de estudo do estágio. Relacionar o estágio a uma postura investigativa direcionada à aprendizagem da profissão traz em si a oportunidade de superar a dificuldade que a academia tem encontrado, ao longo de anos, de preparar pedagogos para o trabalho com alunos jovens e adultos, e perceber a escola não como um campo de aplicação de práticas esvaziadas de fundamentos, mas como espaço de vivência e reflexão sobre a práxis docente (LIMA; COSTA, 2014).

A escola é um espaço propício à construção de conhecimentos acerca da profissão docente que tem diversas possibilidades para enriquecer a formação dos estudantes estagiários a partir da pesquisa. Por exemplo, ao estagiário é importante investigar o Projeto Político Pedagógico da escola a partir de uma dupla perspectiva que o compreenda tanto como produto (resultante de processos de reflexão que devem se dar de forma coletiva), como processo (considerando seu inacabamento, que convida permanentemente a comunidade escolar a avaliá-lo e adequá-lo aos desafios surgidos cotidianamente na sociedade). (LIMA; COSTA, 2014)

As pesquisadoras Pimentel e Pontuschka (2014) no estudo sobre “a construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular trazem experiências na Educação Básica, que mostram a importância das dimensões da profissionalidade docente desenvolvida na relação ensino-aprendizagem. Ressaltam ainda que, quando estabelecidas entre o aluno da licenciatura e o professor da escola de Educação Básica, durante o estágio supervisionado, favorecem a construção das habilidades e o desenvolvimento de saberes, expressão das representações dos alunos e professores.

A pesquisa das autoras referidas, demonstrou que não existem indícios, ao menos de modo explícito, do reconhecimento, por parte do grupo analisado, de um *corpus* de saberes profissionais formalizados para a docência, com exceção dos saberes do conteúdo. (...) O conhecimento pedagógico do conteúdo é expresso por um aluno e por alguns professores, mas pode ser subentendido na fala de outros, porém sua especificidade não é explicitada com clareza. Já os conhecimentos do currículo e dos objetivos, finalidades e valores educativos não foram apontados pelo grupo como saberes desenvolvidos na formação profissional durante o estágio (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014).

As autoras relatam que a partir dos depoimentos da pesquisa foi possível constatar as preocupações dos professores supervisores em transmitir uma postura

profissional aos estagiários e quanto mais experiência tinha o professor, maior habilidade prática ele demonstrava. Toda experiência que vive um professor vai incidir no seu *habitus* (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014).

A compreensão sobre a potencialidade da prática na formação inicial de professores está intimamente ligada a ações e papéis exercidos pelos sujeitos envolvidos com os estágios (alunos, professores orientadores da UEPG, coordenadores e professores da Educação Básica), entre os quais destacam o papel exercido pelo professor supervisor de estágio, que ganhou expressão nas análises realizadas pela as autoras. As atividades que esses professores supervisionam, a forma como fazem tal supervisão, em especial sobre sua profissionalidade, imprimem marcas no trabalho realizado junto aos alunos. (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014)

Aroeira (2014) na investigação sobre o “Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola”, levanta questionamentos, relacionados aos fatores da colaboração e da flexibilidade no desenvolvimento do estágio supervisionado durante a formação inicial de professores. Que possibilidades formativas são apresentadas no âmbito do estágio institucionalizado?

A formação do professor na perspectiva de conceber o estágio como espaço de aprendizagem e de diálogo pedagógico valoriza a prática coletiva e o fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, e possibilidades formativas que abram caminho para a mudança (AROEIRA, 2014).

A reflexão partilhada como possibilidade formativa no estágio supervisionado é realizada a partir da estratégia potencial de construção de saberes. Aroeira (2014) conceitua como momento de socialização de saberes, problematização e produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa em que se possibilitava ao professor-estagiário, ao professor da escola, ao professor orientador do estágio e aos demais estagiários a chance de

contribuir para ampliação da comunicação entre a universidade e a escola, além de assumir uma conduta ativa diante do conhecimento (AROEIRA, 2014).

A reflexão partilhada por si não basta para resolver os problemas da docência, mas pode suscitar contribuições para que compreenda que é na articulação da formação ministrada na universidade com a da escola que ela pode ocorrer.

Para tanto, os estagiários, ao avaliarem o impacto da utilização da reflexão partilhada entre os pares da escola e da universidade, denotaram que a experiência com essa estratégia promoveu uma oportunidade enriquecedora para se identificarem com a profissão, pois, à medida que iam refletindo sobre sua própria prática pedagógica e sobre a dos colegas, em diálogo com o professor supervisor e com os professores da escola, tonou-se possível a significação e ressignificação da atividade docente num ambiente de troca coletiva (AROEIRA, 2014).

Segundo Pimenta e Marques (2015), os saberes pedagógicos não são construídos exclusivamente através da prática – como parece indicar a abordagem de Tardif. Entendem que a teoria (os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia) assume importante papel nesse contexto, possibilitando a produção de novas leituras sobre a realidade, ressignificando a prática e sendo por ela ressignificados.

Cabe à formação inicial, portanto, possibilitar ao futuro docente a apropriação de saberes relacionados ao conhecimento específico a ser ensinado e às formas de ensiná-lo; não basta que os licenciandos saibam o conteúdo; é preciso que conheçam como o aluno aprende, de que maneira organizar situações de aprendizagem, como avaliar; é preciso que saibam também o porquê de ensinar determinado conteúdo, qual a relação de sua disciplina com as demais, qual a contribuição desse conteúdo para a formação do aluno, qual projeto formativo orienta sua ação. Cabe, ainda, à formação acadêmica inicial promover a reflexão a partir dos saberes provenientes da experiência, como aluno, dos futuros docentes, ressignificando-as à luz dos saberes da Pedagogia. (PIMENTA; MARQUES, 2015, p. 146)

Segundo Pimenta e Marques (2015, p. 154), “a inserção dos saberes da Pedagogia nos processos formativos deve acontecer de maneira integrada aos demais saberes e a uma proposta curricular pautada na superação da dicotomia teoria e prática, saberes pedagógicos e saberes específicos da ciência ensinada”.

Apenas um *corpus* de saberes não garante a profissionalização do grupo, que perpassa aspectos ligados ao reconhecimento social, ao posicionamento político e ético de cada professor e, também, ao *status* profissional, à questão salarial e outras tantas. Contudo, as autoras concordam com a formação embasada por um núcleo de saberes profissionais, pois acreditam que essa é uma conquista qualitativa para a ação e para a profissionalização docente, como apontam (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014).

Ao recorrer a critérios de análise para tomar decisões, o professor evidencia a natureza crítico-reflexivo de sua ação, ao mesmo tempo em que confirma sua condição de sujeito capaz de elaborar julgamento sobre as coisas para as quais é chamado a investir seus esforços. Importante mencionar que a reflexão crítica não se restringe aos problemas da sala de aula ou mesmo da escola, que, embora, necessária, é insuficiente para elaborar uma compreensão abrangente dos fatores que condicionam a realização da prática docente.

3.3 O ESTÁGIO CRÍTICO-REFLEXIVO E AS CONTRADIÇÕES NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2015

É possível um entendimento e enfrentamento das diretrizes e propostas de formação de professores no âmbito das instituições formadoras? Será que o pragmatismo e o utilitarismo das reformas de cunho empresarial continuarão hegemônicos no âmbito das instituições formadoras? A passividade com que são aceitas as diretrizes nacionais de formação de professores nas últimas décadas, independentemente dos avanços ou recuos que

possam delas advir para a formação de professores, não se trata de negar os esforços de interpretação e de aplicação da lei que se têm realizado, mas de colocar em foco a questão sobre se os caminhos adotados têm sido os mais promissores (SOUZA NETO; SILVA; 2014, p. 891).

A aceitação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP N. 2/2015, no âmbito estrutural das instituições públicas, Universidades e Institutos Federais, sem qualquer questionamento no âmbito da política de formação de nível superior já é um indicativo que predomina o seguinte pensamento pragmático: “se as exigências foram feitas pelo MEC, compete a todos cumpri-las o mais rápido possível”; essa é um enunciado mais ou menos generalizada nos cursos de formação de professores. Assim, perde-se a “oportunidade de exercitar a autonomia nas instituições formadoras, de pensar por conta própria, a universidade, perde a capacidade de dizer ao mundo a razão de ser de sua existência, qual seja, formular proposta transformadores” (SOUZA NETO; SILVA; 2014, p. 893).

Em análise comparativa entre as duas Resoluções N. 1/2002 e N.2/2015, Pimenta e Lima (2017) evidenciaram as contradições em relação aos princípios, fundamentos e procedimentos anunciados nesses documentos. Especialmente, sobre o “estágio supervisionado, constata-se, inicialmente, que na atual resolução foi suprimido o termo ‘curricular’. O que abre espaço para diversas, contraditórias e ambíguas interpretações que podem comprometer a relevância desse componente curricular” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 80).

As autoras continuam apontando contradições na resolução N. 2/2015 que afeta diretamente a formação de um profissional que “requer uma atividade intelectual de

compreensão da realidade do trabalho docente e do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* formativa,

Ao não definir os estágios como componentes curriculares, como o faz em relação as práticas, sugere uma contradição com o discurso emancipatório, crítico, reflexivo expresso no texto como um todo. Uma contradição também com a valorização da *práxis* formativa, da indissociação teoria e prática, posta em todo o texto. Considerando a precarização do trabalho docente no Ensino Superior no contexto das sociedades neoliberais, é possível indagar se essa ambiguidade em relação ao lugar do Estágio na organização curricular deixa brechas para a descaracterização do próprio estágio e até mesmo a não responsabilidade de um professor específico e qualificado para responder por esse componente curricular (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 80).

As autoras destacam também as ambiguidades das diretrizes legais acerca do conceito de prática presentes nas formulações “Prática de ensino e estágio supervisionado”, “Estágio” e a “Prática como Componente Curricular (PCC)”. O lugar da PCC no currículo também é problematizado: trata-se de resgatar a prática como referência da formação, de superar a indistinção entre PCC e Estágio e as dicotomias existentes entre disciplinas de formação específica e pedagógicas.

Quais os pressupostos teóricos que articulam a “unidade” teoria e prática? Os projetos integradores por meio dos quais a PCC pode contribuir para a organicidade do curso, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a ampliação da formação para além da sala de aula e para a formação de professores mais bem preparados aos enfrentamentos do cotidiano. (SOUZA NETO; SILVA; 2014, p. 890)

Uma concepção de PCC integrada ao projeto político-pedagógico do curso e que colabore com o aprimoramento da formação do professor, de modo a superar ajustes curriculares formais nos quais a PCC serve apenas como mecanismo facilitador do cumprimento de carga horária mínima no curso (SOUZA NETO; SILVA; 2014, p. 893).

Ao analisarmos a complexidade da educação como prática social não podemos tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado.

Diante disso, articular “uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 54).

Nesse contexto, apresentaremos no Capítulo IV os elementos sobre a concepção do estágio crítico-reflexivo no curso de Licenciatura em Física do campus Teresina Central, mapeamos alguns espaços e possibilidades de práxis educativa e desenvolvimento profissional de docentes que é objeto de estudo desta pesquisa, situados numa práxis formativa onde os professores formadores do curso de licenciatura se encontram concretamente e a partir daí, das formulações teóricas da pedagogia e das demais ciências da educação que apontam os elementos para transformar a materialidade formativa do curso de Licenciatura em questão e que se compreenda a multirreferencialidade do ensino.

4 ESTÁGIO CRÍTICO-REFLEXIVO NA LICENCIATURA DE FÍSICA: MAPEANDO ESPAÇOS E POSSIBILIDADES DE PRÁXIS EDUCATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos dados e elementos recolhidos da prática pedagógica dos docentes supervisores do estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em física, Instituto Federal do Piauí (IFPI), campus Teresina Central, como acontece em outras iniciativas de docentes supervisores e orientadores que acreditam ser possível transformar o cotidiano de sua prática num ato educativo. Os depoimentos foram articulados a uma reflexão conjunta, procurando manter a autenticidade dos relatos dos estagiários, dos professores da escola campo de estágio e dos professores que ministram as disciplinas de estágio no curso de licenciatura.

Os interlocutores se referem, principalmente, à prática da supervisão de estágio oferecida pelo professor formador orientador (ministrante da disciplina de estágio no curso de licenciatura – núcleo pedagógico), pelo professor supervisor (núcleo disciplinar área da física), professor titular da escola campo de estágio (núcleo disciplinar área da física) e estagiário. Não representam a prática de supervisão a outros níveis da organização do estágio na instituição de ensino, tais como se dá na Diretoria de Extensão ou Coordenação de Extensão e Serviço de Integração Empresa-Escola (SIE-E), Coordenação de Curso, Coordenação de Estágio das Licenciaturas, Instituições vinculadas à esfera do ensino (Redes Públicas Municipal e Estadual) e outros espaços de formação.

Embora possamos dizer que o professor ainda tem certa autonomia em suas práticas docentes, cada vez mais ela vem sendo reduzida e dirigida a aspectos técnicos. São crescentes os registros da ausência de liberdade e, até mesmo, de pressões, internas e externas, sobre suas decisões pedagógicas. De outro modo, também se multiplicam as

expectativas dos diferentes sujeitos sociais em relação ao professor, ensejando a impressão generalizada de que tudo é de sua responsabilidade.

Essa circunstância agravou-se nos últimos anos, em virtude de uma forte regulação do trabalho docente, como mencionamos na introdução da tese, ou seja, a pressão pela implementação da BNCC e das políticas de responsabilização docente por resultados de aprendizagem dos estudantes. Iniciativa produzida e sustentada por um discurso político midiático sedutor, criado pelos reformadores da educação, que tendem a submeter o papel do professor a uma perspectiva instrumental e funcionalista da formação docente.

As análises aqui apresentadas evidenciam processos de aprendizagem da profissão e espaços para construção da práxis educativa a partir do ato de ensinar a profissão no curso de licenciatura e nas atividades de estágio curricular supervisionado. Acrescenta, todavia, a utopia do prestígio social da profissão que ainda é valorizada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando enfrentar a dualidade estrutural da educação brasileira em relação a escolarização da classe trabalhadora.

4.1 Espaços de formação do professor formador de estágio

A supervisão didático-pedagógica é exercida por um coletivo de sujeitos, os quais entendem o estágio como um ato educativo e defendem que o estagiário não pode assumir a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da escola campo, mas sim o compromisso político-ético de se apropriar dos conhecimentos científicos do campo da formação docente. Além disso, acreditam que todos os envolvidos na formação do licenciando devem entender que as atividades desenvolvidas durante os “Estágios de observação” e/ou “Estágios de coparticipação, regência, avaliação” deverão dar condições para que os estagiários possam compreender e superar uma visão simplista dos problemas

do ensino e aprendizagem surgidos durante a realização das atividades docentes não apenas na sala de aula, mas em todo contexto formativo do ambiente escolar.

A literatura tem mostrado que as concepções dos professores sobre o ensino, sobre a forma como os alunos aprendem e, principalmente, sobre as concepções epistemológicas acerca da natureza do conteúdo a ser ensinado têm muita influência nas decisões sobre suas práticas docentes. A necessidade de questionar essas concepções, junto aos professores formadores e estagiários, tem se mostrado um fator bastante relevante na formação docente. Identificar essas “relações fará os estagiários relacionarem com maior precisão suas próprias ideias sobre ensino, aprendizagem e epistemologia do conteúdo a ser ensinado com suas atitudes e comportamento na sala de aula” (CARVALHO, 2012, p. 08).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física e as normas do Estágio permitem que o licenciando escolha a própria instituição formadora, outra escola da Rede Pública de Ensino ou uma escola privada para realização da prática do estágio.

A reflexão crítica explícita sobre as atividades de estágio desenvolvidas na disciplina de estágio e também na sala de aula da escola campo ora de observação, ora de regência oferecem possibilidades de reflexões coletivas entre docentes formadores e supervisores, as quais evidenciam os “(...) processos de ensino e aprendizagem, concebendo então a prática pedagógica como objeto de investigação, como ponto de partida e de chegada de reflexões e ações pautadas na articulação teoria-prática” (CARVALHO, 2012, p. 09). Procurando assim criar condições para que o professor da disciplina de estágio e o supervisor da escola campo sejam pesquisadores de sua própria prática pedagógica.

As informações que emergem da prática real do estágio, das relações profissionais entre os docentes formadores e da escola campo tencionam, especialmente, os docentes das disciplinas de estágio para buscar respostas sobre o porquê dos problemas da formação inicial e das dificuldades da escola pública brasileira.

4.2 Aprendizagens dos orientadores de estágio: entre a física e a pedagogia

A reflexão coletiva a respeito das atividades feitas ao longo de um semestre ou ano letivo no curso de licenciatura instiga a elaboração de análises com os docentes da disciplina de estágio e servidores sobre como eles podem se engajarem no sentimento e pensamento reflexivo. Essa atividade de reflexão sobre a prática pedagógica do curso e do Estágio desempenha um grande e importante papel de facilitar e dar suporte à reflexão crítica sobre os limites e possibilidades de uma formação emancipatória.

A atividade de supervisionar o estagiário na sala de aula, quando exercida coletivamente, aponta para uma forte possibilidade de articulação entre saberes disciplinares e saberes pedagógicos e, sobretudo, de práticas que compreendam as condições do aluno para a realização do estágio, além da construção de aprendizagens pelos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender a profissão. Diante das contradições, nas quais opera a formação, é fundamental identificar os elementos que favorecem uma possibilidade de superação e avançarmos na direção político-ética de uma escola pública.

Não tem sentido discutir a dimensão educativa dos docentes das disciplinas de estágio curricular sem situá-los no processo educativo concreto que se dá. Um dos elementos centrais desse processo de formação é a relação entre docentes supervisores do curso de licenciatura e o docente da escola campo de estágio. Os documentos⁹ que definem a figura do docente da disciplina de estágio em sua relação com os outros docentes são bastante explícitos. Dessa forma, o docente da disciplina de Estágio desempenhará uma ação de problematização e investigação do processo de ensino-aprendizagem no decorrer do curso, estabelecerá a relação teórico-prática de modo a vivenciar situações concretas que favoreçam o aprimoramento da prática profissional dos licenciandos, docentes supervisores e

⁹ RESOLUÇÃO Nº 018/2015, PPC e Planos de disciplinas do estágio I, II, III e IV.

orientadores do estágio e o promoverá compromisso da instituição formadora com a melhoria da educação básica, a partir do trabalho na escola-campo de estágio. Antes de tudo não podemos limitar a ação docente nas disciplinas de estágio apenas à interpretação das proposições normativas para as diretrizes de formação de professores e a instituição formadora com a realidade escolar.

A contradição regente-estagiário em relação à aprendizagem do estudante da turma aponta que a atividade realizada pelo estagiário é possível ser até melhor do que aquela do docente da escola-campo para algumas atividades na sala de aula,

Recebi vários alunos estagiando comigo na observação e na regência. Acho que foi uma conquista isso no campus. Melhora para os próprios alunos a questão do deslocamento porque ele já vem para cá e passa o dia todo. As condições são melhores para ele estagiar. Melhorou bastante a supervisão quando passou ser feita pelo professor da física e da pedagogia. Vejo como uma questão de tempo e maturação da coisa. Acho que melhorou aqui dentro da escola. Não cheguei a perceber assim uma resistência por parte do aluno não, eles se relacionam muito bem, os que tiveram se relacionaram muito bem com os alunos e não teve problema não. Agora eu tenho uma leve desconfiança que tem um pequeno prejuízo naquilo que o professor trabalha, mas ainda não tenho certeza disso, não, não sei se é porque é um pouco cedo, uma coisa nova que está chegando, faz um pouco tempo que isso funciona. Inclusive que eles inovam e têm situações lá que eles conseguem fazer, até mostrar a questão cotidianamente melhor que eu mesmo quando me coloco lá para explicar (JOÃO, 2017).

Com esse depoimento, pretendemos levar os professores supervisores e orientadores a acreditarem mais na relevância do ensinar e aprender a profissão a partir das atividades do estágio e na riqueza de suas práticas, em vez de se voltarem, ingenuamente, à prática de um estágio acrítico sem nenhuma relação de sentido com a formação dos licenciandos.

Pressupõe que docentes das disciplinas de estágio tenham uma compreensão da totalidade da prática formativa no curso de licenciatura ao longo do estágio e de sua apropriação pelos estagiários e demais professores envolvidos nas vivências dos estágios. Diante disso, é necessário redefinir as estratégias formativas do curso, as necessidades

formativas dos estagiários e docentes. Em outros termos, a prática da supervisão do estágio irá se redefinindo na medida em que for inserida uma prática política mais ampla de redefinição dos fins do curso e dos interesses aos quais ele serve.

4.3 Aprendizagens burocráticas em relação à disciplina de estágio

Ao experimentar essas atividades de reflexão sobre o curso, os docentes e servidores são convidados a refletir criticamente sobre as formas de ser, de pensar e de sentir os desafios da prática pedagógica do estágio crítico-reflexivo. Articular essa variedade de espaços de aprendizagem da profissão pode transformar o modo como se ensina e aprende a profissão docente.

Na disciplina de estágio (núcleo pedagógico), Carla (2017) demonstra a dimensão teórica do estágio para além do que lhe é atribuído, ou seja, não apenas uma atividade fundamental para formação profissional dos discentes, mas uma postura investigativa capaz de transformar a prática pedagógica do curso em questão.

O nosso trabalho tem que ter uma continuidade quando termina o semestre letivo e finalizamos o diário de classe, pois temos dados dos relatórios de estágio que precisam ser discutidos na coordenação de estágio, coordenação de curso, colegiado, docentes supervisores e orientadores do curso. Uma quantidade de informações que não podemos jogar fora, porque diz respeito sobre o que fizemos com nossos estudantes. Surgem questões urgentes que não posso decidir sozinha, por exemplo, escola campo de estágio que não tem professor na turma e os estagiários assumem o lugar um professor(a) da rede e tantas outras, mesmo tendo hoje o professor supervisor do curso ainda temos muitos casos, principalmente, nas escolas da rede estadual (CARLA, 2017).

É possível entender que o trabalho de reflexão crítica também acontece nos espaços burocráticos e que na finalização do semestre letivo os docentes de estágio precisam lidar com os relatórios, notas, reuniões e demais informações produzidas na vivência do estágio. Mesmo no contexto burocrático há aprendizagens sendo construídas na convivência

entre docentes, estudantes, servidores administrativos, outros sujeitos envolvidos com a instituição formadora e as escolas campo.

A seguir, evidenciamos as causas para que esse material produzido na prática do estágio seja tão negligenciado e ignorado, quando deveria ser visto como essencial para a reflexão crítica sobre o ensino da disciplina de estágio e para a superação das contradições de ensinar e aprender a profissão docente articuladas às práticas curriculares do curso e à comunidade.

4.4 Aprendizagens de articulação entre práticas curriculares do curso, comunidade e sociedade

Identificamos nas práticas curriculares do curso importantes articulações entre a instituição formadora e a comunidade, que podem se configurar como mais uma atividade constitutiva da reflexão crítica sobre o conhecimento do contexto social e o local onde os estagiários realizam as atividades de estágio, pois essa vivência das disciplinas do curso com a comunidade oferece possibilidades de imersão profissional e compreensão dos limites de uma ação pedagógica transformadora.

Esse envolvimento com a comunidade, a partir das disciplinas curriculares, constrói aprendizagens sobre a prática educativa do estágio para o curso e a participação dos licenciandos com a comunidade é ampliada. Os docentes do curso do núcleo pedagógico e do núcleo do conhecimento específico desenvolvem projetos de ensino na comunidade e isso cria relações de confiança e afetividade entre estagiários e docentes.

O estágio tem uma forte articulação com as Práticas Curriculares em Comunidade e em Sociedade. Então, desenvolvemos projetos com os estagiários em comunidades e isso requer muito tempo e disposição por parte da gente. Veja que as atividades de extensão estão dentro do currículo do curso e quem faz essa mediação com a comunidade, boa parte das

atividades somos nós do núcleo pedagógico do curso, mas buscando integrar com os professores da física (MARTA, 2017).

O envolvimento com as práticas curriculares e a comunidade pode se constituir também um ponto de desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que a reflexão crítica se faz na materialidade das relações. Em suas contradições abre-se um espaço de integração fundado na utopia lembrada por Paulo Freire: “Os homens se educam em comunhão”.

Na organização do PPC, a lógica disciplinar compõe a maior parte do currículo e essas atividades do estágio com a comunidade avançam na construção do trabalho coletivo e na integração curricular com a finalidade de ampliar as experiências formativas dos licenciandos, ao mesmo tempo que o limite dessas atividades está vinculado às condições de trabalho docente na instituição e na escola campo.

4.5 Aprendizagens de ampliação das atividades docentes

Na perspectiva do estágio crítico-reflexivo, proposta nesta tese, a importância do conhecimento da área da física e do conhecimento pedagógico é incontestável para a formação do licenciando. Aspecto amplamente enfatizado por todos aqueles que se preocupam com a formação profissional, intelectual e crítica do docente.

A totalidade formativa do curso de licenciatura em física encontra seu eixo na ação didática: ensinar e aprender o trabalho docente se coloca como a mediação entre o saber constituído historicamente e o licenciando. Essa perspectiva revela a “função essencial de socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura” (RIOS, 2008, p. 52). Nesse sentido, a fala do docente Paulo (2017) evidencia a importância da reflexão crítica no contexto da socialização da atividade docente:

A gente não se dá conta das diversas atividades e funções que realizamos no nosso trabalho. Como vamos ampliando nossas atividades docentes e

assumindo novas funções de ensinar e aprender na profissão. Na nossa ação isso fica naturalizado, mas não temos consciência desse processo de como as coisas vão acontecendo. Realizamos várias atividades como dar aula no EMI e cursos superiores (licenciaturas, tecnólogos, bacharelados), orientar TCC, projetos de extensão, projetos integradores, supervisionar e orientar estagiários, participar do colegiado e núcleo docente estruturante (PAULO, 2017).

O contexto das múltiplas funções que precisam ser desenvolvidas pelos professores formadores e orientadores do Estágio supervisionado aponta para a possibilidade de uma reflexão crítica que se constrói no percurso que ao mesmo tempo que podem criar situações de isolamento e de competição podem criar instâncias de construção de um trabalho cooperativo, pois a complexidade de sua manifestação envolve, desde o contexto social do seu trabalho até o planejamento escolar e educacional, outros dois níveis de organização da prática educativa.

Minha prática no EMI e no curso de licenciatura mudou meu modo de trabalhar as aulas de físicas em relação ao conhecimento da matemática para os estudantes terem maior domínio da física. Na universidade vimos a matemática como um bicho papão e queira ou não reproduzíamos isso para o aluno. Uma imagem de um monstro e depois comecei a refletir diferente como desconstruir esse monstro todo, a primeira coisa é o professor lá no Ensino Básico começar a destruir esse monstro, aí você vai arrumando meios de várias maneiras de destruir esse monstro também na licenciatura repensando o que é preciso de matemática para compreensão dos fenômenos da física (JOÃO, 2017).

Quando o professor João reconhece a necessidade de repensar a contribuição da Matemática para a compreensão da Física e, conseqüentemente, melhorar o ensino da Física, deixa claro como essa ampliação dos seus conhecimentos nos atos de saber ensinar e aprender a profissão no curso de licenciatura e na transposição desse saber na escola básica acontece de modo diferente, ou seja, o modo de ensinar na educação superior é diferente de ensinar e aprender na educação básica. Nesse caso, o próprio trabalho sugere a formação contínua, como estudada por Lima (2001).

A compreensão do planejamento escolar como instrumento de organização do trabalho docente apresenta-se como passo necessário para ressignificar esse fazer junto ao coletivo de professores. Nessa direção que caminhamos ao tratar do ato de planejar a partir de uma perspectiva pedagógica transformadora, capaz de promover mudanças qualitativas no exercício da atividade docente.

4.6 Aprendizagens do processo de planejar, organizar e avaliar

À mediação do estágio, em relação à organização pedagógica do curso de licenciatura, compete propor uma intervenção que deve ser construída a partir do conhecimento das dificuldades dos licenciandos ao longo do curso. É importante que essas impressões não se percam no tempo, para que haja uma intervenção de qualidade, adequada, oportuna e pertinente, e não uma intervenção feita ao acaso, na qual alguns aproveitam e muitos ficam pelo caminho, por exemplo, não perder de vista o que faz o estagiário estar em “condições de fracasso escolar” e que o impede prosseguir nos estudos.

Os elementos constituintes dos planos de ensino das disciplinas de conhecimento pedagógico (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação), lembramos que os desafios da organização do trabalho dos docentes supervisores e orientadores que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado a partir da segunda metade do curso devem ser discutidos e analisados nos espaços coletivos do curso, por exemplo, Colegiado, NDE, Grupos de Trabalhos, Fóruns, e outros espaços por meio dos quais se busca proporcionar, aos licenciandos, o conhecimento da realidade profissional e oportunizar a realização de atividades didático-pedagógicas como componente curricular central na articulação entre teoria e prática ou, no dizer de Pimenta (2002), como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente.

Entendemos que o significado do planejamento para os professores supervisores e orientadores, seja da instituição formadora seja da escola-campo de estágio, no que se apoia em relatos colhidos nesta investigação, em suas instâncias pelo espaço-tempo da prática pedagógica do estágio no EMI trazem informações para que as práticas educativas possam ser ressignificadas e valorizadas pelo coletivo escolar. Os estagiários das licenciaturas quando estão desenvolvendo as atividades de observação e regência na escola-campo reconhecem à importância do planejamento escolar para socialização do conhecimento escolar.

Entendemos que há um fluxo de informações, processos de acompanhamento do estagiário e avaliação da prática do estágio que caem sobre os professores envolvidos no estágio mediatizados pelos serviços de supervisão (disciplina curricular, escola campo, coordenador de estágio, colegiado de curso). Tudo para garantir que o ato educativo do estágio, na relação supervisor-estagiário-escola campo, seja executado de acordo com os objetivos pré-estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, PPC e Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos Presenciais de Licenciatura do IFPI.

Referimo-nos a um processo de análise a partir da vivência do estágio pelos licenciandos e docentes supervisores e orientadores do curso de licenciatura se estão alcançando as finalidades formativas e se as atividades realizadas no estágio pelos docentes contribuem efetivamente para sua profissionalidade e desenvolvimento profissional.

4.7 Aprendizagens decorrentes da problematização da prática pedagógica

Diante dos fundamentos da práxis, evidenciamos a importância do exercício permanente da problematização da prática pedagógica do estágio e da elaboração de sínteses

provisórias que apontem para a superação das contradições do curso de licenciatura. Nesse sentido, espera-se que o estágio cumpra sua finalidade de atividade teórica instrumentalizadora da práxis formativa como um ato educativo constituído historicamente para desenvolver o processo de formação dos licenciandos e, também, permitindo a oportunidade de desenvolvimento profissional daqueles que vivem do trabalho docente.

Evidenciamos na concepção do estágio crítico-reflexivo relevância teórica e metodológica, pois a complexidade de sua manifestação envolve o contexto social de sua produção ideológica, efeitos que orientam diferentes ações e condições históricas e sociais mutáveis, as quais influenciam crenças, conceitos e representações pedagógicas presentes nas práticas educativas de formação de professores. Tal movimento permite compreender o Estágio como um “campo de conhecimento” para aprendizagem da profissão, conforme Lima (2012).

Para a autora, a crescente abrangência do ENDIPE¹⁰ e das temáticas sobre os desafios postos pela realidade ao processo de formação de professores, assim como ao desenvolvimento da profissão docente, evidenciam a necessidade de “articulação entre os diferentes espaços onde se desenvolve a profissão, ressaltando a importância dos contextos, com suas especificidades, contrastes e contradições, no processo de formação e de desenvolvimento profissional docente” (LIMA, 2012, p. 140).

A prática pedagógica, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da instituição formadora. Evidenciamos que é possível transformar o

¹⁰¹⁰ ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) tem sido um campo de debate para professores e pesquisadores da área da educação. A pesquisadora Lima (2012) analisou dois desses eventos (2008 e 2010) e verificou as contribuições dos trabalhos que tratam do estágio supervisionado curricular e seus avanços conceituais. Segundo a autora, a análise comparativa das produções publicadas nos ENDIPEs permitiu a visualização da consolidação de pelo menos seis concepções de estágio, que articulam o movimento do estagiário com a dinâmica do contexto escolar, a organização do trabalho pedagógico da Universidade e a realidade social.

planejamento formal e burocrático do curso de licenciatura numa prática coletiva e participativa, a partir da relação entre o planejamento didático das disciplinas, o estágio e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física. Aqui, a materialidade do estágio é fundamental para orientar a elaboração de sínteses sobre as contradições e medições da práxis educativa.

Enfrentar de imediato o paradigma de dominação da escola burguesa, pautando-se nos paradigmas de uma escola democrática e comprometida com a transformação social será necessário para elevar a práxis espontânea a uma práxis reflexiva, a qual não se limita a criticar a ordem vigente, mas promove a autoconsciência, consciência da própria da racionalidade do processo de ensinar e aprender a profissão docente.

Como forma de delinear a devida persecução dos objetivos de uma formação humana, deve desenvolver planos de ação que envolvam os setores da educação e os segmentos da sociedade, rompendo com as práticas adotadas por um determinismo autoritário por meio da colaboração, da cooperação, dos objetivos e da vontade coletiva, recíproca, solidária, de forma a consolidar o trabalho social com e para a comunidade.

Uma significativa e valiosa lição de Freire (1996) é a que afirma tratar-se o ser humano de um sujeito inacabado e inconcluso. Aliás, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento”. O ser humano, como ser inacabado, rejeita a “inexorabilidade do futuro” e o determinismo fatalista típico do discurso neoliberal: pragmático e excludente.

4.8 Aprendizagens da legislação e valorização da carreira

Nos aspectos relacionados à valorização da carreira docente e das aprendizagens advindas das conquistas do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT),

aqui vamos explorar questões que se referem à relação entre trabalho e educação, como processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão. Dito de outro modo, de um indivíduo que desempenha vários papéis na sociedade.

Argumentamos que a ação docente em vários níveis da educação, por exemplo, na Educação Básica e na Educação Superior, Ensino Médio Integrado e Licenciaturas, especialmente no campo da formação de professores, tem produzido saberes que permitem ao docente se desenvolver como profissional, configurando e ressignificando, contínua e em situação, seu modo de ser e estar na profissão, ou seja, mobilizando saberes que vão substanciando “dois movimentos que se cruzam: o de constituição da identidade profissional e o da ação didática” (SALES, 2004, p. 87). Afinal, o docente da carreira EBTT na sua ação didática acompanha um movimento da profissão do magistério fortalecendo as relações entre identidade profissional e o fazer didático, enfrentando as crises pessoais de identidade profissional as quais são inerentes à carreira docente e buscando caminhos de reencontro com a profissão.

A carreira de docente federal EBTT foi criada em 2008, com a Lei 11.784/08. A Reforma da Educação Profissional, prevista na Lei 11.892/08, redesenhou a rede federal de educação profissional, criando os Institutos Federais (IFs). Os docentes federais de 1º e 2º grau – que atuavam em instituições como Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Colégios Militares, Colégio Pedro II e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) – foram consultados sobre a mudança de carreira. Eles foram orientados pelo governo de que caso seguissem na mesma carreira estariam sujeitos à estagnação salarial. Os novos docentes dos IFs já entraram no serviço público federal regidos pela carreira EBTT, a qual foi regulamentada pela Lei 12.772/2012, que também trata da carreira de docente de Magistério Superior nas Universidades.

A Lei nº 12.772/2012 dispõe sobre a estruturação da carreira EBTT. Em seu escopo há o entendimento de que a atividade-fim do docente é o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino, pesquisa e extensão nos níveis de ensino da educação básica e da educação superior.

Os profissionais inseridos em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da EPT. O art. 20 define que o professor da carreira EBTT, ocupante de cargo efetivo do plano de carreiras e cargos de magistério federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho: I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

O plano da carreira EBTT representa uma conquista histórica na valorização do servidor refletindo diretamente na elevação da qualidade dos serviços públicos. O docente Paulo (2017), na citação abaixo, evidencia a importância da valorização da carreira EBTT para que ele fizesse a escolha da dedicação exclusiva.

Cheguei aqui em 2010, no início pensava em sair justamente porque estava naquele momento de transição da nossa carreira, minha família questionava que iria deixar o padrão de renda que tinha enquanto professor da rede pública e da escola privada, para me dedicar exclusivamente ao IFPI. Hoje, eu não penso em sair daqui nem para ganhar mais, pois essas mudanças da carreira EBTT valorizam e melhoram nossas condições de trabalho na instituição. A questão de ser servidor público, outro olhar, uma visão de trabalhar só em um local, ter mais tempo para se dedicar ao trabalho na instituição. Eu deixo transparecer isso na minha sala de aula, eu digo para os meus alunos, futuros professores, hoje eu estou exatamente onde queria estar, que não sou um professor mal remunerado e mal reconhecido (PAULO, 2017).

Por meio da Lei nº 12.772/2012 a equivalência salarial entre os professores da educação superior e do magistério federal foi efetivada, conferindo o princípio constitucional da isonomia entre as duas carreiras.

A carreira EBTB avançou na garantia de direitos para que os docentes e servidores técnico-administrativos tivessem acesso à possibilidade de afastamento temporário remunerado para formação contínua, bolsas de estudos, flexibilização da carga horária e outros benefícios para a construção da carreira profissional. Esses auxílios, além de serem um direito dos docentes e servidores da Rede Federal, representam uma conquista política e social a partir das lutas dos sindicatos e da organização coletiva dos docentes e servidores.

Uma especificidade do trabalho docente nas instituições do magistério federal é a atuação do professor em mais de um nível de educação escolar: seja no Ensino Médio integrado, seja nos cursos de licenciatura, cursos tecnológicos e bacharelados.

4.9 Aprendizagens do convívio com os alunos e as contradições do percurso

As condições materiais da forma como se estrutura o Estágio e o trabalho docente de formadores e supervisores na prática cotidiana da instituição refletem a ação pedagógica crítico-reflexiva, ou seja, uma “prática será tanto mais coerente e desenvolvida for a teoria que embasa, e que uma prática será transformadora à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação”(SAVIANI, 2013, p. 89).

O licenciando Carlos (2017) aponta evidências sobre as condições de trabalho dos docentes, tempo dedicado às atividades de orientação do Estágio e infraestrutura da instituição.

(...) as condições vivenciadas por mim, creio que são boas e, não posso dizer pelos professores, em relação à estrutura é impecável e não tenho o que reclamar. Minha percepção em relação ao curso de licenciatura de física sobre a formação que tive na área da física e da área pedagógica me ajudou a enfrentar os problemas na sala de aula. Nunca vi os professores

reclamando de carga horária, não, pelo contrário, os professores estão sempre presentes na instituição e marcam reuniões em horários que não era para eles estarem aqui e isso é a maioria deles. Bem, não encontrei nenhuma dificuldade de nenhum professor reclamando das suas condições de trabalho e, olha só, era muito difícil o professor faltar aula, desses quatro anos que eu passei na instituição foram raras as ausências dos professores na sala de aula (CARLOS, 2017).

O estágio pode se dar em escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com as quais o IFPI mantém convênios que possibilitam a participação de licenciandos em suas atividades. As 400 horas do Estágio estão divididas em quatro componentes curriculares de 100 horas cada, as duas primeiras dedicadas às séries finais do Ensino Fundamental e as duas últimas ao Ensino Médio. Estão previstas atividades de Observação (Estágios 1 e 3), e de Regência (Estágios 2 e 4), em cada caso com 20 horas de orientação, realizada no IFPI, 60 horas de atividade na escola campo e 20 horas de socialização da experiência na instituição formadora.

4.10 Aprendizagens decorrentes da satisfação dos alunos com as atividades do estágio, mesmo com a fragmentação das atividades

A ampliação do diálogo entre docentes formadores e estagiários fortalece as práticas formativas nos cursos de licenciatura e evidenciam elementos que se diferenciem das práticas hegemônicas, seja internamente na prática pedagógica formativa do curso, seja na relação entre o estágio e a escola campo. Para acontecer esse diálogo é necessário fazer do “conhecimento e da interpretação do real existente ponto de partida e chegada dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para a atuação profissional” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 28).

O licenciando Carlos (2017) ressalta que a atividade docente nos dois níveis de ensino (EMI e Superior) e a experiência vivenciada por ele na formação ampliaram sua

consciência sobre o domínio do conteúdo na área específica e as possibilidades de ensinar o conteúdo escolar em vários níveis da educação básica e superior.

O professor que atua no EMI e na Licenciatura tem uma diferença no modo de ensinar, porque o planejamento é diferente, ensinar no EMI e, também, ensinar para o estudante da licenciatura. Fazer o aluno compreender a física no EMI é diferente de fazer o licenciando entender no curso de física. É muito diferente a forma como esse professor atua na sala de aula daquela que só ministra aula só no Ensino Superior. Vendo aquele professor explicando a regra da mão direita, conteúdo de eletricidade, e ao mesmo tempo vendo-o ensinar na licenciatura, perceber o domínio do conteúdo e do modo de repassar aquilo para os estudantes de diferentes níveis, você fica se cobrando como também fazer aquilo da mesma forma ou melhorar de outra maneira (Amanda, 2017).

Fatores como formação e ação didática relacionam-se com o nível no qual o “professor” atua, há saberes profissionais que delimitam a unidade teoria e prática.

A carreira EBTT permitiu condições de trabalho aos docentes, por exemplo, dedicação exclusiva a uma só escola e fez com que as condições de trabalho e progressão na carreira fossem adequadas, valorizando o desejo daqueles que querem atuar naqueles dois níveis de ensino. Revelou, ainda, a importância de que a jornada de trabalho fosse reconhecida para outras atividades além daquelas de ensino em sala de aula. Tais como o tempo dedicado as atividades de extensão e pesquisa fossem incorporadas a jornada de trabalho docente.

A partir da convivência entre docentes formadores e licenciandos ao longo do estágio há mais espaços para ambos entenderem o papel do erro como parte do processo de construção do conhecimento, importante não apenas na licenciatura, mas para todo o processo formativo dos licenciandos e docentes formadores.

Segundo Carlos (2017), poder vivenciar as atividades do estágio nos diversos espaços nos quais o docente pode lecionar – Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação

de Jovens e Adultos – favorece uma compreensão maior sobre a ação didática em cada contexto escolar.

Foi uma satisfação porque realmente cada turma é uma turma, uma realidade diferente o professor que tem que se adequar a essa dinâmica das necessidades dos alunos e acredito que a questão é o planejamento, buscando o conhecimento. Compreender a realidade daquela escola e dos estudantes. Eu acho que esse contato que é muito explorado aqui dentro do IFPI do aluno da licenciatura com o aluno do EMI é muito importante, aí nesse contato há uma riqueza tão grande de conhecimento e de convivência, que ainda não foi explorado na maneira que deveria ser explorado. Nossa experiência é muito diferente que a experiência que os estudantes da Universidade Federal, aqui nós temos o EMI, a gente também tem o curso técnico subsequente. Os professores me convidavam também a ministrar atividades nos cursos subsequentes. As atividades eram sempre bem planejadas. O quarto estágio é regência no Ensino Médio, então desenvolvi em três turmas do Ensino Médio integrado aqui no IFPI, todas do terceiro ano, uma de mecânica, uma turma de informática e a outra turma, esqueci agora, sim foi contabilidade. Trabalhei com essas três turmas, regência, planejamento e ministrando conteúdos, e tudo mais (CARLOS, 2017).

A disciplinarização é utilizada como forma hegemônica de organização dos currículos dos cursos de formação em nível superior, em decorrência da busca por uma especialização cada vez mais crescente, atrelada à pesquisa, capaz de mobilizar objetivos sociais específicos. Ao serem propostos os currículos dos cursos de licenciatura resultantes das últimas reformulações desencadeadas pela promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, muito embora haja alguns pontos contraditórios em relação ao estágio curricular supervisionado nesse documento, não se buscou renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas sim considerá-las como recursos que ganham sentidos quando pensados em relação e capazes de possibilitar aos futuros professores percursos formativos variados que resultem em atuações diferenciadas.

Evidenciamos que o currículo do curso de licenciatura traz uma carga horária alta e articula os conhecimentos sobre a educação, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos da física, cujas ementas apontam a formação profissional docente para atuar na educação básica. As atividades de extensão e pesquisa do curso aparecem como componente curricular, conforme descrito no Anexo C.

As práticas como componentes curriculares proporcionam aos discentes ao longo do curso uma relação entre teoria e prática, buscando fazer uma conexão com o cotidiano. Tal característica está em conformidade com a Resolução nº 2 do CNE, de 1º de julho de 2015, que, em seu artigo 15, segundo parágrafo, estabelece: “durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”(BRASIL, 2015, p. 03).

Nessa perspectiva, assume-se no PPC que as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Ensino de Ciências/Física no Ensino Fundamental e Médio, ambas com caráter teórico-prático e relacionadas à formação pedagógica, cumprem tal finalidade. Ressalta-se que a disciplina para o Ensino de Física tem um caráter de interface entre os conteúdos específicos e pedagógicos, e que ocorre de forma articulada com outros componentes como Didática, Metodologia do Ensino de Física e o Estágio Supervisionado. Nesse espaço, o discente do curso de Licenciatura em Física tem a oportunidade de conhecer diferentes instrumentos que lhe serão úteis profissionalmente.

Uma vez que a atuação do professor da área da física não é a mesma da atuação físico no campo do bacharelado, mas a atuação de um profissional que usa os conhecimentos das diferentes disciplinas para uma intervenção específica, coube à matriz curricular do curso de licenciatura não ser a mera justaposição de disciplinas pedagógicas e específicas, mas permitir a integração dessas para compor um quadro de conhecimentos interdisciplinares.

Para que a fragmentação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos fosse superada, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi necessário superar o padrão segundo o qual os conhecimentos específicos são de responsabilidade dos docentes da área da física e os conhecimentos pedagógicos são de responsabilidade dos pedagogos. Segundo o mesmo documento, a formação integrada do licenciando será ampliada e ressignificada se cada um dos núcleos de conhecimento que compõem a matriz curricular acontecer maior inserção de professores de disciplinas específicas nas disciplinas pedagógicas e vice-versa.

4.11 Aprendendo a refletir sobre as contradições e superações

Mesmo quando pensamos na fragmentação desses dois campos de saberes está relacionado aos estágios curriculares supervisionados, os quais por muito tempo ficaram reduzidos a um espaço na matriz curricular fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso de licenciatura. Nessa organização curricular, o estágio está articulado aos saberes da área da física e aos saberes da área pedagógica, promovendo uma melhor articulação entre as disciplinas de conhecimento específico e pedagógicos e os projetos integradores que buscam maior aproximação com a atividade docente na educação básica.

Com as atividades de estágios desenvolvidas pelos docentes da área da física e pedagógica, foi possível proporcionar aos licenciandos uma vivência escolar como professor visando facilitar o início da vida profissional e favorecendo a participação dos formadores visando a uma tomada de consciência das atividades desenvolvidas durante a formação. O licenciando Carlos (2017) relata sobre a importância das disciplinas curriculares, da

realização do projeto de extensão com os estudantes do EMI e das experiências de ter estagiado na EJA,

Então, as disciplinas pedagógicas e a EJA foram excelentes para termos uma compreensão em relação a trabalhar com aquela realidade, as disciplinas de prática profissional a gente desenvolvia metodologias de ensino de física, fazíamos os planejamentos dos estágios, planos de curso e aula, então de certa forma mesmo os alunos reclamando dessas atividades, contribuía muito para nossa formação. A Didática nos ajudou a entender sobre o ensinar e o aprender a elaborar as aulas, planos de aulas, conhecer o currículo, projeto pedagógico e como planejar nossas atividades. Então foi marcante a didática. Hoje a gente sem perceber faz nossos planos e organizamos os registros sem tanta dificuldade. As leituras dos textos nas disciplinas pedagógicas, os seminários temáticos sobre determinados teóricos, tivemos uma professora que o material pedagógico era voltado para o ensino de ciências no Ensino Fundamental e o ensino de física no Ensino Médio, por exemplo, os textos do Marco Antônio Moreira foram fundamentais para construção do meu TCC (CARLOS, 2017).

A unidade teoria-prática, demandada para a formação de professores, traz uma visão mais integrada entre as disciplinas específicas das áreas da física e as disciplinas pedagógicas no currículo do curso de licenciatura, resultando em uma formação na qual os docentes não sabem apenas os conteúdos específicos ou conteúdos pedagógicos de forma fragmentada, sem relacioná-los com a prática pedagógica.

Algo que emerge dessa formação integrada é o licenciado perceber a importância da conscientização de que o erro também ensina. Além disso, faz com que o docente tenha mais compreensão dos trabalhos dos licenciandos e o leva a não os apressar sem dar respostas imediatas sobre os problemas da sala de aula e da prática docente na escola.

Esse ordenamento político, social e econômico que estruturou a carreira EBTTC contribuiu para a mobilização dos grupos e categorias de profissionais, valorizando as situações de trabalho. Tal fato repercute de formas diferentes no planejamento de ensino, como revelam os depoimentos selecionados:

No início não tinha essa distinção em ministrar aula no EMI e na Licenciatura, mas sabia que no EMI eles se encantavam com o conteúdo, as experiências, os fenômenos físicos e tal. Na licenciatura passei a ver isso depois, até porque não tenho muito tempo com o ensino superior. Uma vez

ministrei uma disciplina de didática sobre Ciências e Física aí percebi que eles queriam ver o como ser professor, vamos dizer, quando eu me formar ou quando eu crescer eu quero ser o professor fulano de tal que consiga fazer isso na sala, que consiga ter esse domínio, ser esse cara, desse jeito. Eu passei a perceber isso de uns dois anos para cá somente. No EMI tive a consciência que os alunos gostavam da forma como a aula se desenvolvia, mas eles não me observavam enquanto professor e, sim, enquanto o ser professor, por exemplo, a questão da didática e tal, saber o conteúdo mesmo e explicar, dar exemplos sempre em cima de coisas que tivessem relação com a vida dos alunos porque aí eu prendo a atenção dele, eles se encantam quando digo que esse negócio aqui está dentro da vida dele e na casa dele, na cozinha, no ônibus que ele pega, aí eu mostro a realidade e aí sempre faço esse paralelo, assim eles gostam demais e passam entender que essa coisa não é somente da sala de aula, mas da vida dele. Então, isso cativa o aluno pra tua aula, consegue buscar o aluno para tua aula (PAULO, 2017).

O depoimento acima, além de emblemático para entendermos fatores contextuais que restringem ao campo didático e ao desenvolvimento profissional efetivo do docente supervisor da física sinaliza que são variados os elementos que aproximam os professores da tarefa de projetar sua prática pedagógica e do lugar no qual desenvolvem sua prática profissional. Um elemento que tem mobilizado o trabalho coletivo no curso é a questão das avaliações internas e externas.

As concepções das políticas de avaliação implementadas no Brasil têm suscitado muitas discussões. O reflexo disso está na existência de um confronto entre duas abordagens metodológicas: a quantitativa e a qualitativa. A primeira é conduzida para a supervisão do funcionamento institucional, enfatizando a mensuração de desempenho e resultados e a hierarquização das IES. A segunda busca compreender e atribuir significados aos processos e atividades acadêmicas, e identificar formas para superar fragilidades e desenvolver potencialidades.

4.12 Sobre legislação e avaliação: aprendizagens e propostas para o momento

A Lei Nº. 9.131, de 1995, dá visibilidade à abordagem quantitativa, em que a avaliação enfatiza a dimensão do ensino, com foco na produtividade, eficiência e controle de desempenho. Nessa abordagem, o processo externo de verificação de cursos e instituições é desenvolvido sem articulação com os processos institucionais internos das IES.

A Lei Nº. 10.861 de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), vem dar mais visibilidade à abordagem qualitativa e substitui a regulamentação anterior. A pretensão dessa lei é construir um sistema nacional de avaliação que articule a regulação e a avaliação educativa, numa perspectiva mais formativa e voltada para a atribuição de juízos de valor e mérito, tendo em vista o incremento da qualidade e as capacidades de emancipação. Nessa abordagem o processo externo de verificação de cursos e instituições é desenvolvido tendo em vista os processos institucionais internos das IES.

A compreensão da qualidade institucional a ser buscada pela avaliação, de acordo com as Diretrizes para Avaliação da Educação Superior (BRASIL/MEC/CONAES, 2004, p. 17) é a de que:

o processo de avaliação institucional, em sua dimensão interna e externa, não pode projetar sobre as IES um modelo externo e abstrato de qualidade institucional. Na concepção do SINAES, cabe às próprias instituições gerar um modelo institucional nos termos de sua missão e, a partir dele, deve ser avaliada a instituição real.

Considerando que a Avaliação Institucional no ensino superior deve diagnosticar pontos críticos dos programas de ensino, visando oportunizar as correções necessárias nas propostas educativas dos diversos cursos de graduação, acreditamos num sistema de avaliação que possibilite analisar os processos contraditórios que permeiam a vida acadêmica e que contemple uma visão de totalidade da problemática educacional.

Diante disso, os critérios avaliativos, independente dos instrumentos utilizados, devem ter a perspectiva da práxis formativa.

Sendo assim, a avaliação institucional externa deve ser um instrumento crítico e organizador das ações das IES, devendo ser coerente com a avaliação interna. Sua efetivação requer organização e sistematização com o conjunto de informações quantitativas e qualitativas obtidas da IES, além da formulação de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição. Mesmo que seja enfatizada a relevância da dimensão formativa/educativa promovida, principalmente, pelas atividades de autoavaliação a serem produzidas pelas instituições de educação superior, a Lei 10.861/2004 estabelece claramente que o SINAES também deve contribuir para processos de regulação.

Segundo Davis e Grosbaum (2002, p. 99) “é a avaliação que nos revela se a escola está cumprindo o seu papel e oferecendo educação de qualidade”. Essa assertiva pode ser tomada como referência quando analisamos o resultado do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de avaliação do Curso de Física da IFPI-2017, levando em consideração suas especificidades e o atual momento de atribuição das diretrizes de avaliação para essa finalidade.

Quando falamos em avaliação de curso, o conceito “avaliação” pode ser entendido como sendo o levantamento de informações sobre o processo que está sendo avaliado para subsidiar a tomada de decisão. Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p. 25) entendem avaliação “como um procedimento sistemático de análise de atividades, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”, portanto, torna-se imprescindível informações produzidas pelas atividades avaliativas que alimentam e fundamentam decisões que contribuam para alcançar os objetivos previstos pelos cursos.

O período de visita dos avaliadores externos aconteceu entre os dias 25 e 28 de outubro de 2017. Considerando o volume de trabalho que foi realizado por essa comissão, composta por apenas dois avaliadores, acreditamos que a complexidade e a natureza do Curso de Física e do IFPI não sejam capturadas em um período tão curto, visto que a posição da instituição na escala de conceitos em cada item das dimensões e a subjetividade dos avaliadores na interpretação da autoavaliação possa não conseguir ser fiel à realidade apresentada.

Sistematizar informações, analisar os significados das realizações feitas pelo curso, entender formas de organização, administração e ação, identificar pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades não são tarefas fáceis e, como afirmam Nunes et al (2009), não são utilizados instrumentos que se preocupam com o sistema de avaliação em sua totalidade, ficando restritos a análises documentais, papéis, regimentos, planos e projetos, deixando de lado a trajetória institucional.

O relatório aponta como destaques: a adequação do currículo às necessidades da formação profissional; maior investimento em pesquisas; intercâmbio acadêmico com a comunidade envolvendo projetos de extensão universitária; maior integração entre teoria e prática e a necessidade de sistematizar os procedimentos a serem desenvolvidos nos estágios supervisionados.

As demandas dos cursos de formação inicial, no sentido de renová-los e aprimorá-los, não impedem que alguns problemas persistam. Dentre eles, a desarticulação entre a realidade prática e os conteúdos acadêmicos. Assim, é possível questionar qual o lugar do estágio supervisionado na formação inicial de professores de física no IFPI e como esse estágio é privilegiado como indicador da avaliação institucional.

Precisamos refletir criticamente sobre as possibilidades de resistência e ruptura com práticas que apenas confirmam e reforçam a realidade percebida. Esperamos que os

sujeitos da instituição formadora se conscientizem sobre o real significado de formar professores para a educação básica na área da física superando a formação que almeja como horizonte profissional apenas a educação superior, ou seja, os estudantes percebem a contradição entre o instituído e o vivido.

Na concepção de Pimenta e Lima (2017), reafirmamos o argumento do estágio como um campo de conhecimento, de produção de saberes, lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade do futuro docente e, conseqüentemente, aprimoramento do curso. É oportuno afirmarmos a necessidade de um diálogo maior entre o Estágio Supervisionado e a autoavaliação, com vistas ao estabelecimento de um projeto político pedagógico mais consistente e coerente, que evite deixar o momento da prática somente para o final do curso. Apenas formas de ação efetivas e teoricamente orientadas poderão contribuir para proporcionar situações de diálogo e de discussões que viabilizem a compreensão do que se passa no curso, espaço ideológico que vem historicamente construindo, envolvendo questões práticas, históricas e de poder.

Sendo assim, o Estágio Supervisionado Curricular tem que ser pensado como verdadeira alternativa acadêmico-pedagógica presente na dimensão formadora do futuro profissional e na função social da educação superior, visto que é o momento adequado para fortalecer o aprendizado e compreender a complexidade das relações construídas nos processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário dar um lugar de destaque na autoavaliação ao Estágio e à aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de formação, de modo a identificar se os alunos são capazes de pesquisar a realidade com um olhar que transite entre a realidade vivenciada e os saberes apreendidos.

5 CONCLUSÕES

A tese descrita aqui é a possibilidade da necessária proposta de Estágio crítico-reflexivo que abra espaço para o desenvolvimento profissional dos professores formadores. Tem lugar, ainda, na utopia do trabalho coletivo e na busca de superação das contradições sociais, institucionais e curriculares presentes na prática docente.

A concepção do professor intelectual crítico refletivo reconhece que uma fonte central de sua prática de ensino é a unidade teoria-prática, mas também é sensível à forma segundo a qual os contextos com os quais ele trabalha influenciam suas ações. A atividade de ensino vincula um reconhecimento, julgamento e reflexão crítica sobre as implicações das crenças, experiências, atitudes, conhecimento e valores de alguém, tal como as oportunidades e constrangimentos fornecidos pelas condições sociais nas quais o professor trabalha.

Para isso, foi fundamental a compreensão do trabalho docente e a construção coletiva de um projeto pedagógico na licenciatura, condições materiais da operacionalização do estágio mais orgânico às necessidades dos que vivem do trabalho foi “um dos caminhos possíveis para construção de propostas de formação de professores alternativas à lógica capitalista de disciplinamento” (KUENZER, 2013, p. 96).

No contexto investigado, os docentes que lecionam na licenciatura e Ensino Médio integrado, quando supervisionam e orientam os estagiários na mesma instituição, encontram possibilidades de reconfigurar suas atividades para atender as finalidades formativas do curso de licenciatura e ao mesmo tempo reconstruir a profissão docente ampliando as funções e atividades de se ensinar e aprender a profissão.

Desse modo, a supervisão didático-pedagógica (articulação entre área da Física e área Pedagógica) nos trouxe uma compreensão das contradições e das condições materiais

objetivas enfrentadas cotidianamente pelos docentes formadores do curso de licenciatura e da escola campo de Estágio, pois o enfrentamento dos problemas reais revelou a complexidade da ação docente nas instituições e a luta coletiva por “novas aprendizagens pelos professores formadores e contribuir para a formação de novas práticas formativas no âmbito das licenciaturas” (LIMA, 2012, p. 141).

Segundo Pimenta e Lima (2011, p. 29), ao enfatizarmos a importância de se “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Nessa concepção, o Estágio crítico-reflexivo poderá ser visto como uma atividade de investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas que têm a finalidade de promover “novas aprendizagens pelos professores formadores e contribuir para a formação de novas práticas formativas no âmbito das licenciaturas” (LIMA, 2012, p. 141).

O estágio curricular supervisionado se configura como uma atividade educativa essencial de promoção da prática reflexiva e crítica no curso de formação, pois valoriza a prática coletiva, deixando de lado as ações individualistas e trazendo à tona uma discussão significativa sobre a formação docente.

Essa característica do estágio permite refletir a realidade da atuação do futuro profissional, servindo como campo de conhecimento vital para avaliação do curso, pois consegue gerar informações sobre a realidade do curso muito mais precisas, confiáveis e contextualizadas.

Sendo assim, o processo avaliativo do curso numa perspectiva transformadora e de aperfeiçoamento pode ser entendido como uma forma de intervenção, capaz de possibilitar momentos de estudo, de reflexão, de releitura do cotidiano e um olhar redimensionado do projeto político pedagógico. Para isso, exige princípios coerentes e

impessoais, que fundamentem processos avaliativos de alta qualidade e estejam protegidos de interferências de natureza política e/ou imediatista.

O grande desafio proposto por essa análise recai sobre as questões político-pedagógicas. É nesse campo que se traduz os verdadeiros embates em torno da práxis educativa. Trata-se do campo que envolve a organização do trabalho pedagógico e a prática docente e de estudantes. É nesse espaço que se pode ou não construir práticas pedagógicas verdadeiramente integradas, alicerçadas na concepção de currículo integrado, projetos integradores, capazes de romper com a lógica de habilidades e competências pontuais que dispensam o pensamento crítico e o saber acumulado pela humanidade. É um desafio político pedagógico, porque não há ato pedagógico que não seja político e não há ação política que não seja pedagógica.

Verifica-se que, no período de 2008 a 2018, a formação de professores nos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais e o discurso sobre a identidade do ensino médio integrado estão sendo bastantes debatidos e estudados por pesquisadores da área da Educação, principalmente no que tange à relação Trabalho e Educação. Tal fato pode ser considerado um fator positivo, pois não era uma temática de interesse da pesquisa educacional. O fator negativo é a propostas de “reformas” e sua efetivação como política da Educação dos trabalhadores não tem como foco os sujeitos, e sim, o mercado de trabalho, ou, ainda, a tarefa, e não o trabalho (KUENZER 2004, 2007; FRIGOTTO, 2005; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Dessa forma, não é possível esperar uma nova sociedade para, a partir daí colocar em prática uma concepção de formação humana coerente com ela. Ao contrário, é fundamental aproveitar-se das contradições do capital para forjar avanços qualitativos, ainda que parciais, na direção de uma formação de professores e uma educação emancipada, o que contribuirá para a emancipação da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS¹¹

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. **Desenvolvimento Profissional Docente**: uma atribuição que também é do sindicato. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0412t.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **Docentes para uma educação de qualidade**: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, n. 24, p. 165-176, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a08.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVES, R. M. **Processos de implantação e implementação dos cursos de licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI**. 2009. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UnB, Brasília, 2009.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335–351, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215003>. Acesso em: 16 dez. 2017.

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017.

ARAUJO, Ronaldo M. de L.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>. Acesso em: 16 dez. 2017.

AROEIRA, K. P. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-146.

¹¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

ARROYO, M. G. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 138-165.

ARROYO, M. G. et al. Subsídios para *práxis* educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador**: vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1982. p. 103-134.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santilana, 2013.

BANNELL, R. I.; et al. (Org.). **Filosofia da educação**: entre a formação de educadores e a qualificação profissional. São Paulo: Cortez, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARATA-MOURA, J. **Totalidade e Contradição**. Lisboa: Avante, 2012.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

BELLONI, I. Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. In: **Avaliação**. Campinas, SP, v.1, nº 2, dez, 2000. p. 6-14.

BERNARDES, M. E. M. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília/DF: 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 16 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs mais Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Ministério da Educação, Instituto Federal do Piauí. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em física**. Teresina: IFPI, 2016.

_____. Ministério da Educação, Instituto Federal do Piauí. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em biologia**. Teresina: IFPI, 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília/DF: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **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**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 26 fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. **Parecer nº CNE/CES nº 1304/2001 de 03 de abril de 2001**: Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física.

BUENO, B. O.; REZENDE, N. L. **Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0543.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

_____. **Lei nº 9131 de 24 de novembro de 1995**, altera dispositivos da Lei Nº 4.0424 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. **Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004**, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> . Acesso em: 8 jun. 2017.

CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CATANI, A. M. Considerações sobre educação a partir das concepções de István Mészáros. In: JINKINGS, I.; NOBILE, R. (Org.). **Mészáros e o desafio do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 151-158.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.103-126.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 27, n. 96 (especial), p. 911-934, out. 2006.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan.-abr.2014

CONSELHO SUPERIOR/INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). **Resolução n° 026/2014**. Regulamenta o art. 6º, anexo da Resolução n° 039/2010 – Conselho Superior, de 01/12/2010, normatiza a distribuição da Carga Horária docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Teresina/PI: 2014. Disponível em: http://www5.ifpi.edu.br/consup/attachments/article/10/resolu%C3%A7%C3%A3o_consul_0262014.pdf.pdf. Acesso em: 10 fev. 2016.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: LEXICON, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Fernando R. Atividade de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula. *Revista de Educação e Pesquisa*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 681-694, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n3/1517-9702-ep-43-3-0681.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

DAUANNY, E. B. **O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de matemática para a educação básica**: entre o proposto e o vivido. São Paulo: s.n. 2015.

DAVES, C.; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.) **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7-21.

FIGUEIRA, L. F. B. Não há discurso sem ideologia(s). In: PAULA, L. (Org.). **Discursos em perspectiva**: humanidades dialógicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 243-259.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2011.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.** [online]. 2016, v.37, n.135, p.539-553, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>. Acesso em: 18 abr. 2018.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professoras sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador**: vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1982. p. 89-101.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-90.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 91-115.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. São Paulo: s.n., 2012.

GIORDANI, J. Prefácio. In: JINKINGS, I.; NOBILE, R. (Org.). **Mészáros e o desafio do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 11-15.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOODSON, I. F. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. In: _____. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap. 7, p. 117-140.

GONSALVES, Elisa P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2007.

GORZONI, Sílvia P.; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, Ano. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2018.

GRABOWSKI, G.; KUENZER, A. Z. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 22-32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 16 dez. 2017.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. A formação inicial para a profissão docente. In: _____. **Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 59-69.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em física**. Teresina: IFPI, 2016.

_____. **Regulamento de estágio curricular supervisionado dos cursos presenciais de licenciatura do IFPI**. Teresina: IFPI, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019**. Teresina/PI: 2014. Disponível em: <http://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/4588/PDI%202015-2019.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Regulamento de estágio curricular supervisionado dos cursos presenciais de licenciatura do IFPI**. Disponível em: <http://www5.ifpi.edu.br/consup/attachments/article/16/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20018%20Regulamento%20de%20Est%C3%A1gio%20Curricular%20Supervisionado.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Normas de alocação de carga horária docente**. Disponível em: http://www5.ifpi.edu.br/consup/attachments/article/6/resolu%C3%A7%C3%A3o_consul_0392010.pdf.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016.
JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atual, 2006.

JINKINGS, I.; NOBILE, R. (Org.). **Mészáros e o desafio do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 55-75.

_____. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. In: AZEVEDO, J. C; REIS, J. T. **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 81-96.

_____. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-383, 1998.

LEHER, R. Desafios para uma educação além do capital. In: JINKINGS, I.; NOBILE, R. (Org.). **Mészáros e o desafio do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 159-168.

_____. Crise universitária, crise do capital. **Revistas Margem esquerda, Ensaios marxistas**, n. 25, out. 2015. p. 27-35.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 39-66.

_____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2012a.

_____. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012b.

LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano.** São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, F. B. G. de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** um estudo da concepção política. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

_____. A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/download/104/52>. Acesso em: 10 de jun. 2015.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.
LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira.** Uberlândia: EDUFU, 2017.

LIMA, M. S. L.; COSTA, E. A. S. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente:** educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 41-67.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MAAR, W. L. **István Mészáros e a compreensão da práxis.** Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/11/13/istvan-meszaros-e-a-compreensao-da-praxis/>. Acessado em: 14 nov. 2017.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

MACHADO, L. R. S. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores, 1991.

MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs.). **A formação integrada do trabalhador:** desafios de um campo em construção. São Paulo: Xamã, 2010

MARIN, A. J. Alguns pressupostos, procedimentos, resultados, obstáculos e dilemas da pesquisa com professores. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (Org.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009. p. 95-124.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: Uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, São Paulo, n. 3, p. 135-156, maio 2015.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 147-168.

MENDES, J. S.; et al. (Org.). **Anais do II workshop nacional sobre evasão na educação profissional técnica e tecnológica: da compreensão ao enfrentamento**. Brasília: IFB, 2016.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008a.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: SETEC/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Relatório do ensino superior**. Brasília: MEC, 2007.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (org.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 1-24.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1. Acesso em: 19 dez. 2017.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A.; et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 199-227.

NUNES, E. et al. **Recredenciamento de universidades**: conclusões preliminares, soluções recomendadas e dilemas regulatórios para o processo deliberativo do CNE. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2009.

OLIVEIRA, F. B. **Entre reformas**: Tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3743&path%5B%5D=2339>. Acesso em: 02 jan. 2018.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, M. A. G.; MORAES, R. B. S.; SOUZA, R. **Luta de classes na era do Uber**. Disponível: <http://outraspalavras.net/destaques/luta-de-classes-na-era-do-uber/>. Acesso em: 15 dez. 2017.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

_____. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 81-98.

_____. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. P.; MARQUES, A. C. T. L. **É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?**: uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, v. 1, n. 3, mai.2015, p. 135-156, São Paulo: IFSP, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I.; FUSARI, J. C. **Relatório final da pesquisa** – Inserção profissional de licenciandos egressos da Universidade de São Paulo: processo de construção de identidades, socialização profissional e profissionalização docente. São Paulo: FEUSP, 2016.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiência na educação básica. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-112.

PINTO, J. M. R. **O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?** Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/39189/24026>. Acesso em: 20 de jun. 2017.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43.

_____. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 105–125, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/06.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, T. A.; ROSA, M. I. P. Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 207-238, maio. 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/16>. Acesso em: 20 jul. 2018.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLDÃO, 2005

SACRISTÁN, J. G. Consciência e accão sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SALDAÑA, P.; TAKAHASHI, F.; GAMBA, E. **Apesar de cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2018.

SALES, J. O. C. B. Identidade e fazer docente dois movimentos que se cruzam. In: LIMA, M. S. L.; SALES, J. O. C. B. (orgs.). **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2004. P. 87-98.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SILVA, C. J. R. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: Comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, F. L. Universidade: a ideia e a história. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, abr. 2006.

SILVA, P. Movimento Todos pela Educação (TPE): intelectual orgânico do empresariado brasileiro. In: REBUÁ, Eduardo; SILVA, Pedro. **Educação e filosofia da práxis: reflexões de início de século**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016. p. 94-112.

SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (Org.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

TORRES, C. A. **Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIDOR, A. et al. Os Institutos Federais: Lei 11.892 de 29/12/2008 – comentários e reflexões. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2008.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. M. Duas visões sobre a formação de professores para o século XXI. In: _____. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 17-50.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. 14. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS LICENCIANDOS DO CURSO

1. Fale um pouco da sua trajetória escolar na educação básica? Por que você escolheu estudar um curso de licenciatura em física no IFPI?
2. Relate sobre o currículo do curso de licenciatura? Formação Geral? Conhecimentos específicos da área de formação? Conhecimentos Pedagógicos?
3. Explique como as instalações físicas da instituição formadora e a instituição campo de estágio contribuiu para a formação docente na área da física?
4. Relate como a assistência estudantil na instituição, as bolsas de iniciação a pesquisa e à docência ajudaram para que você aumentasse o interesse pela formação docente no curso de licenciatura?
5. Como você adquiriu a consciência que o curso habilitava para o magistério na educação básica?
6. Antes de realizar o estágio no período em que cursava o curso de licenciatura exerceu alguma experiência docente?
7. Fale um pouco da sua experiência durante ao estágio supervisionado curricular? Observação, regência e socialização das práticas de estágio?
8. Como ocorreu o acompanhamento e supervisão do estágio na escola campo? Quais atividades foram desenvolvidas?
9. Como os docentes das disciplinas pedagógicas (conhecimento didático-pedagógico) desenvolviam as atividades do estágio supervisionado curricular?
10. Como os docentes do campo disciplinar (conhecimento específico do curso de licenciatura) desenvolviam as atividades do estágio supervisionado curricular?
11. Algum docente que exerce o magistério no curso de licenciatura ou demais graduações da instituição e, também, exerce o magistério no ensino médio integrado ou modalidade de educação de jovens adultos desenvolveu atividade de orientação de estágio supervisionado ao longo do tempo em que você estava se licenciando? Relate como ocorreu essa orientação com o campo de conhecimento disciplinar do curso?
12. Como se dava o contato com a sala de aula? O planejamento de ensino? A relação entre o estagiário e estudantes? Como o docente orientador colaborava com as dúvidas que você tinha em relação ao conteúdo escolar? Como era o processo de avaliação da aprendizagem desses estudantes na educação básica?
13. Relate como era a relação entre os docentes supervisores do estágio curricular (campo pedagógico e disciplinar) e docentes orientadores do estágio (campo disciplinar) na instituição formadora?
14. Comente sobre os projetos em que participou e/ou desenvolveu durante o curso de licenciatura?

15. Como são as condições de trabalho dos docentes que atuam na Educação Profissional Tecnológica? (Educação Básica e Ensino Superior)
16. Você teria algo mais a acrescentar que considere relevante?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS DOCENTES SUPERVISORES DO ESTÁGIO NA ÁREA DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

1. Relate sobre sua formação e trajetória profissional? Ano que ingressou na instituição? Disciplinas ministradas na EPT e cursos superiores?
2. Como foi sua formação acadêmica no curso de bacharelado e/ou licenciatura? Formação específica e pedagógica?
3. Qual a importância da formação pedagógica para a atividade docente?
4. Como é desenvolver o trabalho docente na educação básica e no ensino superior? Educação profissional de nível médio e cursos de licenciatura?
5. Explique como é sua relação com os estagiários na instituição? Orientação e/ou supervisão? Estagiários de outras instituições já passaram sobre sua supervisão?
6. Fale um pouco da experiência dos estagiários realizarem o estágio supervisionado curricular no IFPI no ensino médio integrado sem comprometer a aprendizagem dos estudantes ou a formação dos estagiários dos cursos de licenciatura?
7. Quais mudanças ocorreram nos cursos de licenciatura no período em que atua como docente?
8. Como são as condições de trabalho dos docentes que atuam na Educação Profissional Tecnológica? (Educação Básica e Ensino Superior)
9. Como você compreende a prática docente no ensino da Educação Básica, Técnica e Tecnológica? Aulas teóricas e práticas? Uso do laboratório?
10. Como é sua participação nas reuniões da instituição? Ensino médio integrado ao técnico? Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura? Colegiado do curso de licenciatura?
11. Fale um pouco das vantagens e desvantagens da carreira do docente da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT)? Quais são os desafios da carreira EBTT?
12. Você teria algo mais a acrescentar que considere relevante?

ANEXO A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FEUSP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente”, orientada por Selma Garrido Pimenta, e que tem como pesquisador responsável Lourenilson Leal de Sousa, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados pelo e-mail piment@usp.br, lourenilson@ifpi.edu.br, ou telefone (89) 99984-0238. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação dos sujeitos de pesquisa desta instituição. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome: _____

Cargo: _____

Teresina (PI), ____/____/2016

Assinatura do responsável:

ANEXO B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos da pesquisa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUSP

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente”, orientada por Selma Garrido Pimenta, e que tem como pesquisador responsável o doutorando Lourenilson Leal de Sousa, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados pelo e-mail piment@usp.br e/ou lourenilson@ifpi.edu.br, ou telefone (89) 99984-0238. O presente trabalho tem por objetivo geral: analisar o estágio curricular supervisionado e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos docentes formadores que atuam em cursos de licenciatura e nos cursos do ensino médio integrado numa instituição de educação profissional tecnológica. **Específicos:** Caracterizar os fatores históricos-teóricos-legais da formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Identificar as concepções de estágio no projeto pedagógico do curso de licenciatura de física; Identificar percepções dos docentes e licenciandos da escola campo de estágio sobre a práxis formativa; Compreender o potencial das atividades de estágio para o desenvolvimento profissional e a profissionalidade dos docentes da instituição formadora. **Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será áudio-gravada.** Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome: _____ RG _____

Assinatura: _____

Teresina (PI), ____/____/2016

ANEXO C – Distribuição das componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Física do IFPI por eixo, dimensões e núcleos de formação

Eixo / Atividade	Dimensão	Componente Curricular (carga horária)	Núcleo	Carga Horária Total do Eixo / Atividade
1. Formação Geral e Interdisciplinar	Conhecimentos básicos e interdisciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e Produção Textual (45 h) - Metodologia Científica (30 h) - Pré-Cálculo (60 h) - Física Básica (60 h) - Inglês Instrumental (45 h) - Geometria Analítica (45 h) - Cálculo de Funções de uma Variável (60 h) - Álgebra Linear (45 h) - Cálculo de Funções de mais de uma Variável (60 h) - Cálculo Vetorial (60 h) - Equações Diferenciais Aplicadas (60 h) - Libras (60 h) - Tópicos de Química (45 h) 	I	675 h
2. Conhecimentos Específicos da Física	Formação dos conceitos, princípios e aplicações da física na educação básica	<ul style="list-style-type: none"> - Mecânica I (60 h) - Mecânica 2 (60 h) - Laboratório de Mecânica (30 h) - Fluidos e Ondas (60 h) - Laboratório de Fluidos e Ondas (30 h) - Eletricidade (60 h) - Termodinâmica (60 h) - Laboratório de Termodinâmica (30 h) - Eletromagnetismo (60 h) - Laboratório de Eletromagnetismo (30 h) - Eletiva 1 (30 h) - Óptica (60 h) - Física Moderna (60 h) - Laboratório de Óptica e Física Moderna (30 h) - História da Física (60 h) - Introdução a Mecânica Quântica (60 h) - Eletiva 2 (60 h) 	I, II	840 h
3. Conhecimentos Pedagógicos	Formação pedagógica e da prática docente	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofia da Educação (60 h) - Sociologia da Educação (60 h) - Política e Organização da Educação Nacional (60 h) - Profissionalização Docente (30 h) - Gestão e Organização Escolar (45 h) - Psicologia da Educação (60 h) - Didática (60 h) - Tecnologias na Educação (45 h) - Metodologia do Ensino de Física (45 h) - Educação Especial (60 h) - Educação de Jovens e Adultos (45 h) - Educação em Direitos Humanos, Div. e Susten. (45 h) - Educação Profissional e Tecnológica (45 h) 	I, II	660 h
4. Integrador (PCC)	Integração dos conhecimentos pedagógicos e específicos na formação docente	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos Integradores 1, 2, 3, 4 e 5 (180 h) - Instrumentação para o Ensino Fund. e Médio (120 h) - TCC 1 e 2 (105 h) 	I, II, III	405 h

5. Estágio Supervisionado (ES)		- Estágio Supervisionado 1, 2, 3 e 4		400 h
6. Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA)		- Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais - AACC		220 h
7. Práticas Curriculares em Comunidade e em Sociedade (PCCS)		- Práticas Curriculares em Comunidade e em Sociedade - PCCS		320 h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO				3.520 h

ANEXO D – Regulamento estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura presenciais

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PIAUI

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

REGULAMENTO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAIS DO IFPI

APROVADO PELA RESOLUÇÃO Nº 018/2015 - CONSELHO SUPERIOR

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina – PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
Teresina- PI, 08 novembro de 2015.

Paulo Henrique Gomes de Lima
Reitor

Divamélia de Oliveira Bezerra Gomes.
Pró-Reitora de Extensão

Laura Maria Andrade de Sousa
Pró-Reitora de Ensino

Comissão de elaboração:

Portarias:

Portaria, Nº 1 - 905, de maio de 2014.

Portaria, Nº 2 - 2.15. de 02 de setembro de 2014.

Cristiany Marinho Araújo - IFPI *Campus* Parnaíba

Emanoela Moreira Maciel – IFPI *Campus* Teresina Central

Francisca Ocilma Mendes Monteiro - IFPI *Campus* Teresina Zona Sul

Iara Maria Cavalcante Nolêto - IFPI *Campus* Floriano

Joselma Ferreira Lavôr de Lima - IFPI *Campus* Piripiri

Leônia Eulálio Dantas - IFPI *Campus* Angical

Maria Raimunda D'Jesus Neta - IFPI *Campus* Uruçuí

Rayssa Martins de Sousa Neves - IFPI *Campus* Teresina Central

Rejane Fontenele de Sousa - IFPI *Campus* São Raimundo Nonato

Teresinha Vilani Vasconcelos de Lima - IFPI *Campus* Teresina Central

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

**REGULAMENTO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
DOS CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAIS DO IFPI
CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º. O presente documento regulamenta as normas legais e os procedimentos a serem observados na organização e aplicação dos componentes curriculares que constituem o Estágio Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI.

Parágrafo Único - Para os efeitos deste Regulamento, são considerados os cursos de licenciaturas regulares com oferta permanente e sistemática. Sendo estes denominados simplesmente de licenciatura.

Art. 2º. O Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de Licenciatura do IFPI é ato educativo escolar realizado, em colaboração com o sistema formal de ensino, avaliado conjuntamente pela instituição formadora (IFPI) e a escola campo de estágio.

Art. 3º. O Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de Licenciatura do IFPI ocorrerá em contexto escolar, espaços de formação ou instituições vinculadas à esfera do ensino, desde que as atividades desenvolvidas estejam articuladas às ementas de cada etapa do Estágio. Nessa perspectiva as atividades referentes ao Estágio Supervisionado Obrigatório serão devidamente orientadas, acompanhadas e supervisionadas pelos seguintes profissionais: Professor Orientador do IFPI - Área específica ou pedagógica; Professor Supervisor da IFPI - Área específica e/ou pedagógica e Professor Titular da Escola Campo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

§1º As atividades de estágio caracterizam-se pelas situações efetivas do processo de ensino-aprendizagem nas áreas onde ocorrem a oferta nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de acordo com cada etapa Estágio.

§2º O Estágio Supervisionado Obrigatório poderá também ser desenvolvido, parcialmente, em instituições de ensino superior de outros estados ou países, caso o aluno esteja participando de algum programa de mobilidade acadêmica que contemple período de estágio.

§3º O Estágio Supervisionado Obrigatório desenvolvido parcialmente, em instituições de ensino superior de outros estados ou países, devem contemplar atividades articuladas às ementas de cada etapa do Estágio.

Art. 4º. O Estágio Supervisionado Obrigatório é componente obrigatório da organização curricular das Licenciaturas, conforme artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96, baseado na Lei nº. 12.014/09.

Parágrafo Único. O Estágio Supervisionado Obrigatório deverá ser uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico, colaborando para a formação da identidade do professor como educador e para o desenvolvimento de competências exigidas na prática profissional, especialmente quanto ao planejamento, organização, execução e avaliação do aprendizado.

Art. 5º. O Estágio Supervisionado Obrigatório, em consonância com a Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, requer, no mínimo:

I - um discente regularmente matriculado no curso de Licenciatura do *Campus* e com frequência efetiva;

II - um coordenador de estágio supervisionado do quadro de docentes do *Campus*, do Núcleo Disciplinar ou Pedagógico do curso de Licenciatura;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

III - um professor do componente curricular de estágio supervisionado pertencente ao quadro de docentes do *Campus*, licenciado, ou com formação ou complementação pedagógica, ou pós-graduação;

IV - uma unidade concedente, onde o estágio supervisionado obrigatório será realizado, denominada Escola Campo de Estágio;

V - um professor regente da escola campo de estágio, com formação na área de conhecimento ou área afim do curso do estagiário;

VI - celebração de termo de compromisso entre o discente, escola campo de estágio e o IFPI;

VII - compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

Art 6º. Adequar-se-á este Regulamento aos aspectos legais da Lei nº 11.788/2008, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18/02/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, alterada pelas Resoluções CNE/CP Nº 2, de 27-08-2004; CNE/CP Nº 1, de 17-11-2005 e, pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 19/02/2002, que trata da duração e da carga horária do curso, ao destacar em seu Artigo II: 400 horas de estágio curricular supervisionado obrigatório. O regulamento de Estágio Supervisionado, de acordo com legislação específica, é autorizado pelo Conselho de Ensino Superior.

CAPÍTULO II
DO ESTÁGIO E SUAS FINALIDADES

Art. 7º. O Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de Licenciatura do IFPI é entendido como atividade fundamental na formação profissional dos discentes, tendo início a partir da segunda metade do curso.

Parágrafo Único. O Estágio Supervisionado Obrigatório tem por objetivo propiciar aos discentes a complementação do processo de ensino-aprendizagem,

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina –PI CEP. 64.053-390
 Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br
 RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
 em termos de atividades práticas, aperfeiçoamentos educacionais, artísticos, culturais, científicos e de relacionamento humano em diferentes campos de intervenção, orientadas, acompanhadas e supervisionadas pelos profissionais responsáveis pelo estágio.

Art. 8º. O Estágio Supervisionado Obrigatório é uma etapa obrigatória dos cursos de Formação de Professores de acordo com as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº 02/2002.

Art. 9º. O Estágio Supervisionado Obrigatório nas Licenciaturas tem por finalidade:

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

CAPÍTULO III

DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS

Art. 10. O Estágio Supervisionado Obrigatório dos Cursos de Licenciaturas do IFPI constitui-se de 400 horas a serem desenvolvidas através dos componentes curriculares. O Estágio Supervisionado Obrigatório está organizado a partir da metade do curso, conforme matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso.

Art. 11. O desenvolvimento das atividades de Estágio prevê as seguintes modalidades:

§ 1º Estágio Supervisionado I: desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado I, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde às

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
etapas de observação e de coparticipação nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, organização e estruturação do instrumento avaliativo de formação profissional de um Diário de Bordo;

§ 2º Estágio Supervisionado II: desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado II, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde à

etapa de regência nos anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, organização e estruturação do instrumento avaliativo de formação profissional de um Relato de Experiência;

§ 3º Estágio Supervisionado III: desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado III, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde às etapas de observação, coparticipação e regência no Ensino Médio e, ainda, organização e estruturação do instrumento avaliativo de formação profissional de um Relatório Reflexivo;

§ 4º Estágio Supervisionado IV: desenvolvido no componente curricular Estágio Supervisionado IV, com carga horária total de 100 horas/aula, corresponde à etapa de regência no Ensino Médio e organização e estruturação do instrumento de formação profissional de um Memorial de Formação.

Parágrafo Único. É válido ressaltar que, ao final de cada componente curricular, ocorre a socialização das práticas pedagógicas e das vivências no estágio supervisionado.

CAPÍTULO IV DAS PARTES

Art. 12. São partes integrantes na realização do Estágio Supervisionado Obrigatório:

- I. Diretoria de Extensão ou Coordenação de Extensão e Serviço de Integração Empresa - Escola (SIE-E);

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina – PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PIAUI

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

- II. Coordenação de Curso;
- III. Coordenação de Estágio das Licenciaturas;
- IV. Instituições vinculadas à esfera do ensino e espaços de formação ou instituições vinculadas à esfera do ensino;
- V. Professor Orientador do IFPI - Área específica ou pedagógica;
- VI. Professor Supervisor do IFPI - Área específica e/ou pedagógica;
- VII. Professor Titular da Escola Campo;
- VIII. Discente/estagiário.

CAPÍTULO V
DAS ATRIBUIÇÕES DAS PARTES
SEÇÃO I
DA DIRETORIA DE EXTENSÃO OU
COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO

Art. 13. Compete à Diretoria de Extensão ou Coordenação de Extensão:

- I. prestar serviços administrativos de cadastramento de discentes e contexto escolar, espaços de formação ou instituições vinculadas à esfera do ensino;
- II. providenciar o seguro contra acidentes pessoais ou de responsabilidade civil por danos contra terceiros em favor do discente estagiário;
- III. fornecer ao discente estagiário e as instituições de ensino informações sobre os aspectos legais e administrativos das atividades de estágio;
- IV. fornecer a documentação necessária à efetivação do estágio; Carta de Apresentação, Termo de Aceite, Termo de Compromisso e Ficha de Supervisão de Estágio;
- V. assinar o termo de compromisso celebrado entre o IFPI, a Entidade Concedente (Escola Campo) e o Estagiário;
- VI. zelar pelo cumprimento deste Regulamento.

SEÇÃO II

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina – PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
DAS ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO DE CURSO**

Art. 14. Compete à Coordenação de Curso:

- I. apoiar e subsidiar a Coordenação de Estágio das Licenciaturas no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das atividades de estágio;
- II. mapear a quantidade de estagiários por professor do respectivo curso, onde serão consideradas as especificidades do estágio e ouvido a coordenação de estágio.
- III. intermediar junto aos órgãos competentes a viabilização de materiais (didático-pedagógicos, bibliográficos, informáticos, de laboratório e outros) necessários para garantir a plena realização da proposta de estágio;
- IV. propor alterações, em consonância com o colegiado de curso e coordenação de estágio que se façam necessárias no presente Regulamento;
- V. zelar pelo cumprimento deste Regulamento.

SEÇÃO III

DA

COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO DAS LICENCIATURAS

Art. 15. Compete à Coordenação de Estágio das Licenciaturas:

- I. apresentar juntamente com o professor do componente curricular de estágio supervisionado, o Manual de Estágio aos discentes;
- II. proceder encaminhamento às instituições de ensino, sobre os discentes estagiários candidatos ao estágio;
- III. assinar declarações e documentos relacionados ao estágio supervisionado obrigatório;
- IV. manter contato, quando necessário, com os campos de estágio para expor a sistemática dos estágios como também às eventuais alterações que venham a ocorrer nas atividades de estágio supervisionado;
- V. analisar juntamente com o coordenador de curso e o professor orientador, os documentos dos discentes estagiários para aproveitamento de experiência

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina – PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
 profissional para redução de carga horária do estágio nos termos da legislação;

- VI. avaliar, em conjunto com os demais profissionais envolvidos no estágio, todas as etapas previstas, em função dos objetivos e critérios propostos;
- VII. contatar, permanentemente, instituições, verificando possíveis campos de estágio, estabelecendo estratégias de motivação para a absorção dos discentes estagiários e ampliação dos campos de estágio;
- VIII. acompanhar as atividades dos professores dos componentes curriculares de estágio;
- IX. zelar pelo cumprimento deste Regulamento.

SEÇÃO IV
DAS INSTITUIÇÕES VINCULADAS À ESFERA DO ENSINO E OUTROS
ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E DE SUAS ATRIBUIÇÕES

Art. 16. Constituem-se Escola Campo de Estágio, espaços de formação ou instituições vinculadas à esfera do ensino de Educação Básica, preferencialmente públicas, de ensino regular, dos anos finais do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades.

§ 1º O estágio supervisionado obrigatório pode ser executado também na rede privada, esporadicamente, que de fato permitam a formação docente / profissional, ou seja, que autorizem o estudante ao exercício do magistério e atuação nas diversas modalidades;

§ 2º O Estágio Supervisionado poderá ser realizado no próprio Instituto Federal do Piauí – IFPI, desde que o desenvolvimento das atividades permita ampliar os conhecimentos teórico-práticos dos discentes, considerando as especificidades da área de formação e a tramitação institucional;

§ 3º O estágio supervisionado pode ser realizado em espaços não formais tais como: associações, sindicatos, ONGs, instituições religiosas, instituições filantrópicas, entre outras, que desenvolvam atividades que contribuam para a

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
 formação docente/profissional, ou seja, que preparem o estudante ao exercício do magistério e atuação nas diversas modalidades.

§ 4º São atribuições dos espaços de formação formais e não formais de Educação Básica de realização do estágio supervisionado obrigatório:

- a) comunicar à IES quaisquer irregularidades na execução do estágio;
- b) validar o estágio, ao final da carga horária diária, por meio de rubrica do professor do espaço concedente na Ficha de Estágio;
- c) garantir a realização do Estágio dentro da área de formação do estagiário, propiciando ambiente adequado e acolhedor;
- d) proporcionar a participação do estagiário nas atividades de planejamento e demais eventos da escola para maior aprimoramento de sua formação profissional;
- e) disponibilizar para conhecimento do estagiário documentos da escola tais como: Projeto Pedagógico, Regimento Interno, Diários de Classe, dentre outros;
- f) designar um professor titular da escola campo de estágio, da turma para orientar o estagiário de modo a assegurar o efetivo aprimoramento da aprendizagem da prática profissional;
- g) assegurar o cumprimento das atividades próprias de cada etapa do estágio supervisionado, respeitando os limites de atuação do estagiário;
- h) informar sobre a cultura organizacional da Instituição ao discente estagiário;
- i) zelar pelo cumprimento deste Regulamento.

SEÇÃO V

DO PROFESSOR ORIENTADOR E SUPERVISORES DO IFPI- NÚCLEO DISCIPLINAR E PEDAGÓGICO

Art. 17. Compete aos Professores Orientadores do IFPI:

I. promover a orientação e preparo dos discentes estagiários para que os mesmos apresentem condições mínimas de competência pessoal, social e

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina – PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
profissional que lhes permitam a obtenção de resultados exitosos nesse ato educativo;

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

Parágrafo único. É de competência do Professor Orientador realizar o cômputo da carga horária a ser deduzida no Estágio Supervisionado, registrando-a em Ficha de Supervisão de Estágio.

Art. 18. Compete aos Professores Supervisores da IES:

- I. proceder à avaliação de desempenho do estagiário em conjunto com o professor titular da escola campo de estágio e o professor orientador da IES;
- II. disponibilizar à coordenação de curso e/ou coordenação de estágio, escola, dias e horários de acompanhamento das atividades de estágio;
- III. garantir a supervisão ao longo do estágio até a conclusão do relatório final;

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina – PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

- IV. visitar as instituições concedentes do estágio para acompanhamento das atividades realizadas pelo discente estagiário;
- V. propor alternativas de soluções para situações emergenciais;
- VI. participar de reuniões e demais atividades relacionadas ao estágio sempre que solicitado;
- VII. zelar pelo cumprimento deste Regulamento.

SEÇÃO VI

DO PROFESSOR TITULAR DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

Art. 19. Compete ao Professor Titular:

- I. oferecer apoio pedagógico ao estagiário;
- II. permanecer com o estagiário durante o desenvolvimento de todas as atividades concernentes ao estágio;
- III. promover a integração do estagiário com a turma;
- IV. fornecer ao estagiário o plano da disciplina;
- V. proceder a avaliação de desempenho do estagiário em conjunto com os professores da IES;
- VI. rubricar e assinar a Ficha de Supervisão de Estágio;
- VII. participar, quando solicitado, das atividades de socialização do estágio na IES;
- VIII. assegurar ao estagiário o acesso aos documentos da instituição concedente, tais como: Projeto Pedagógico, Regimento Interno, Diário de Classe, dentre outros;
- IX. zelar pelo cumprimento deste Regulamento.

SEÇÃO VII

DO DISCENTE ESTAGIÁRIO

Art. 20. Compete ao Discente Estagiário:

- I. informar-se e cumprir o regulamento e prazos estabelecidos para o estágio supervisionado obrigatório;

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina –PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

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

Parágrafo único. Os discentes em mobilidade acadêmica deverão apresentar um Memorial de situações surgidas e experienciadas durante o estágio e, para aqueles que participam de programas internacionais, além do memorial, deverão apresentar um Relatório elaborado por seu supervisor local, cuja tradução deverá ser autenticada pela Diretoria de Relações Internacionais DIRIN. Para validação do estágio, o Memorial e o Relatório do supervisor local devem ser analisados e avaliados pela Coordenação de Estágio e/ou Curso e professor orientador da IES, referendado pelo colegiado de curso.

SEÇÃO VIII
DO NÚMERO DE ESTAGIÁRIOS POR SUPERVISOR

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina – PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

Art. 21. Cada *Campus* do IFPI estabelecerá o limite máximo de discentes estagiários para cada professor supervisor, acordado entre Coordenador de Curso, Coordenador de Estágio, Professor Orientador e Colegiado do Curso. Esses supervisores atuarão no momento dos Estágios Supervisionados II, III e IV.

CAPÍTULO VI
DA FORMA DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Art. 22. A carga horária do estágio supervisionado obrigatório será estipulada de acordo com as normas nacionais e institucionais vigentes, devendo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) especificar a natureza das atividades componentes dos estágios e suas cargas horárias respectivas, atendendo aos mínimos estabelecidos conforme legislação.

§ 1º O discente/estagiário trabalhador que exerceu ou exerce atividades de magistério em sua área de formação, à luz do perfil profissional de conclusão do curso, na condição de docentes da Educação Básica, poderão ser dispensados em, no máximo, 50% da carga horária total do estágio, conforme legislação específica;

§2º A redução de 50% da carga horária total do estágio será concedida nos Estágios Supervisionados II e IV, na etapa que compete à regência, desde que o discente/estagiário tenha sido aprovado nos Estágios Curriculares Supervisionado I e III, respectivamente;

§ 3º Para cumprimento da norma prevista no parágrafo 1º a redução de carga horária obedecerá aos seguintes requisitos:

- a) O discente/estagiários que tenha realizado ou esteja realizado em estágio remunerado como docente na sua área de formação na Educação Básica;
- b) O discente/estagiário sendo ou sido professor celetista ou substituto da Educação Básica;
- c) O discente/estagiário sendo ou sido professor da Educação Básica.

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PIAUI

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

§ 4º A aceitação do exercício de atividades profissionais como estágio dependerá de avaliação e aprovação da Coordenação de Estágio ou Curso e professor orientador, referendado pelo Colegiado de Curso.

§ 5º Os discentes/estagiários que pleiteiam a redução de carga horária do Estágio Supervisionado deverão protocolar (em forma de processo) em até 15 dias letivos a contar do início do semestre referente aos Estágios Supervisionados II e IV.

§ 6º O Estágio Supervisionado poderá ocorrer em Colégio de Aplicação.

§ 7º Para fins de solicitação de redução de carga horária das atividades de regência, o discente/estagiários deverá apresentar os seguintes documentos:

- a) se empregado, cópia da parte da Carteira de Trabalho em que fique configurado seu vínculo empregatício ou contracheque;
- b) declaração contendo descrição pormenorizada, pela chefia imediata, das atividades desenvolvidas, disciplinas lecionadas, carga horária e demais informações pertinentes, caso tenha e ou tenha sido, professor celetista, professor substituto e professor da Educação Básica;
- c) cópia do diário de classe preenchido e assinado pela coordenação pedagógica ou direção, caso tenha sido, ou seja, estagiário, professor celetista, professor substituto e professor da Educação Básica.

Parágrafo Único. A Redução de 50% de carga horária total do Estágio Supervisionado ao discente/estagiário que comprovar no mínimo 01(um) ano de docência. Para fins de comprovação a que se refere o parágrafo 3º deverá ser observado o tempo de no máximo 05 (cinco) anos. E ainda o mínimo de um semestre de efetiva atividade docente na área de formação.

Art. 23. O estágio supervisionado será desenvolvido em forma de Projeto de Ensino ou Intervenção, atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica, desde que previsto no PPC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

Art. 24 O estágio, ainda que remunerado, não gera vínculo empregatício de qualquer natureza, ressalvado o disposto sobre a matéria na legislação previdenciária.

Art. 25. O Estágio Supervisionado será precedido da celebração do Termo de Compromisso firmado entre o IFPI, o discente/estagiário e a Parte Concedente (Escola Campo de Estágio); do Termo de Convênio de Estágio, quando necessário, e demais documentos pertinentes, listados a seguir:

- I. Instrumentos de Avaliação de Formação Profissional: Diário de Bordo, Relato de Experiência, Relatório Reflexivo e Memorial de Formação.
- II. Carta de Apresentação;
- III. Termo de Aceite;
- IV. Ficha de Supervisão de Estágio;

Parágrafo único. Conforme o andamento do estágio, em data combinada com o estagiário (a), o professor orientador poderá requisitar uma prévia do relatório para orientação e verificação do andamento das atividades.

CAPÍTULO VII
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO

Art. 26. A carga horária do Estágio Supervisionado, de caráter obrigatório, definida nos planejamentos curriculares dos Cursos de Formação de Professores, será de 400 horas, conforme Resolução CNE/CP2/2002.

Parágrafo Único. Ao discente/estagiário que comprovar atividade docente regular na Educação Básica é facultada a redução da carga horária do estágio supervisionado em no máximo de 200 horas.

Art. 27. Caso haja a interrupção das atividades de estágio, a complementação da carga horária pode ocorrer na mesma ou em outra instituição de ensino pública ou privada, desde que ocorra a assinatura de um novo Termo de Compromisso.

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina – PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

Parágrafo Único. Os casos excepcionais serão analisados pela Coordenação de Estágio e/ou Coordenação de Curso.

Art. 28. Nos casos em que o discente/estagiário não realize o estágio supervisionado obrigatório durante o período de oferta dos demais componentes curriculares, ser-lhe-á concedido prazo para a realização do estágio, devendo o mesmo estar matriculado, com a obrigatoriedade de orientação e supervisão pelo IFPI.

Art. 29. Quando a Escola Campo do Estágio possuir normativa interna relativa à concessão de estágios, as cargas horárias e demais prescrições deverão ser observadas e cumpridas, desde que em acordo com a legislação em vigor, art. 10 da Lei de Estágios, que preconiza:

I - 04 horas diárias e 20 horas semanais, no caso de estudantes de educação especial, dos anos finais do ensino fundamental e na modalidade profissional de Educação de Jovens e Adultos;

II – 06 horas diárias e 30 horas semanais, no caso de discentes de ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

Parágrafo único. Estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

CAPÍTULO VIII

DO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO

Art. 30. O desenvolvimento do Estágio Supervisionado deverá se basear no seguinte direcionamento metodológico:

- I – Conhecimento do contexto escolar;
- II – Reflexão sobre a realidade escolar;
- III – Planejamento;
- IV – Coparticipação;

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina – PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

V – Regência de sala de aula;

VI – Socialização;

VII - Avaliação.

Art.31. O acompanhamento de estágio será realizado pelos Professores Supervisores / Orientadores de Estágio através de:

- I. reuniões periódicas com professor titular da escola campo de estágio e estagiário durante o período de estágio;
- II. avaliação coerente dos participantes do Estágio Supervisionado que deverá ocorrer, no mínimo, em 02(duas) aulas durante a regência, com a presença do professor supervisor na escola campo;
- III. análise de relatos e outros registros parciais elaborados pelo estagiário.

Art. 32. A avaliação do Estágio Supervisionado assumirá caráter formativo durante o seu desenvolvimento e ao seu final. Para analisar o desempenho do discente estagiário será feita de forma coletiva uma socialização da experiência do estágio, levando-se em conta os seguintes itens:

- I. Ficha de Avaliação do Estágio Curricular Supervisionado assinada pelos professores envolvidos no processo formativo;
- II. Avaliação dos Instrumentais entregues pelo discente/estagiário: Diário de Bordo, Relato de Experiência, Relatório Reflexivo e Memorial de Formação;

Art. 33. O instrumento de avaliação de formação profissional de cada etapa do Estágio Curricular Supervisionado será avaliado pelo: Professor Orientador com base nos seguintes aspectos:

- I. relevância acadêmico-científica na produção e apresentação, conforme normas estabelecidas no Manual de Estágio e na ABNT;
- II. capacidade criativa e inovadora demonstrada nas atividades desenvolvidas durante o estágio, e descritas no instrumento de avaliação de formação profissional de cada etapa.

Avenida Presidente Jânio Quadros, 330 – Santa Isabel – Teresina –PI CEP. 64.053-390

Fone: (86) 3131-1412

Endereço eletrônico: www.ifpi.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 018/2015/CONSELHO SUPERIOR