



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO – CONCEPÇÕES DO ALUNO-ESTAGIÁRIO

Lidiane Sousa Lima

Universidade Estadual do Ceará – lidianelima54@gmail.com

Resumo: Apresenta resultados de investigação acerca do desenvolvimento do Estágio Supervisionado no âmbito do curso de Pedagogia. Objetivou perceber como os saberes adquiridos pelos estagiários contribuem para o desenvolvimento de uma postura reflexiva. O campo empírico adotado foi a Universidade Estadual do Ceará, tomando como sujeitos 05 alunos que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado no primeiro semestre de 2013. Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas. Os achados indicam que para os discentes o estágio é visto como um momento de aproximação com a prática e de reflexão sobre a atividade docente. O desenvolvimento da postura investigativa tem sido estimulado no curso a partir de prática de professores e no repensar das ações desenvolvidas na escola, assim como, na possibilidade de articulação entre teoria e prática. Através do estudo conhecemos as impressões dos alunos sobre o estágio e para o desenvolvimento do professor reflexivo, crítico e autônomo.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação Reflexiva, Discentes-Estagiários.

INTRODUÇÃO

É constante a preocupação e discussão sobre a formação para o magistério requisitando-se principalmente a qualidade dessa formação, bem como a valorização do trabalho docente. Intrinsecamente relacionado a esses debates se encontra o estágio, reconhecido como espaço fundamental na formação da identidade do professor. Tal experiência compreende-se como espaço formal de contato sistematizado com a profissão no qual os alunos vão articular saberes curriculares e experiências constituídas ao longo da vida e da formação para exercer a docência.

Sob este embasamento, o presente artigo apresenta resultados de investigação empírica acerca do desenvolvimento do Estágio Supervisionado no âmbito do curso de Pedagogia, objetivando contribuir para reflexão em torno da formação inicial do pedagogo e também perceber como os saberes adquiridos no estágio contribuem para o desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Historicamente e legalmente o estágio supervisionado tem sido concebido como momento da articulação teoria e prática nos cursos de formação de professores. Desse modo, representa “o lugar por excelência para trazer questões sobre a prática docente, aprofundar os



nossos conhecimentos e discussões. É a ocasião para revermos os nossos conceitos sobre o que é ser professor e compreendermos o papel da escola na sociedade” (LIMA, 2001, p.16).

Etimologicamente a palavra está relacionada ao termo francês *stage*, referente ao período de estadia de um cônego na sua igreja antes de tomar posse de seus direitos por completo. Do latim *stadium*, que tem o sentido de permanência ou residência em um determinado local (BUENO, 1965). Remete a ideia de aprendizado, de caráter transitório, uma ação que se estabelece em determinado período, tendo um significado abrangente de permanência em um determinado lugar ou posição para efeito de aprendizagem de um ofício, em qualquer área. Trata-se de uma aproximação inicial e mais sistemática com as técnicas de ensino, com os saberes da profissão, bem como com o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício docente.

O estágio deve promover aos futuros docentes momentos de reflexão sobre os seus fazeres, não limitados a técnicas de ensino ou a reprodução de modelos consagrados, devendo ser uma experiência em que aulas teóricas do curso e os momentos na escola se entrelacem, por meio de orientação, promovendo discussões que ampliem o olhar dos alunos, reflexões sobre a prática que desenvolverão nos contextos de sua atuação.

Os estudos que defendem a reflexão na formação e prática docente, segundo Facci (2004, p.3) tiveram “início na Inglaterra, na década de 1960, e nos Estados Unidos, nos 1980”. No Brasil esta discussão surge nos anos de 1980, quando se inicia a denúncia ao caráter reprodutor da educação. Contudo, nascem nos anos de 1990 leis e planos que favorecem a construção de práticas alternativas para a educação. A preocupação recai sobre uma formação que, embasada em situações do cotidiano fundamentam-se em teorias. É nesse exercício que a reflexão se faz presente. Ao construir novos conhecimentos e estratégias o futuro docente encontra amparo para solucionar conflitos com os quais vai se deparar no lócus de sua prática pedagógica.

Donald Schön (1992) defendeu a ideia de uma formação profissional onde os conhecimentos técnicos e científicos sejam integradas com a prática. Esse pressuposto vai em oposição com os currículos normativos que apresentam a teoria, depois sua aplicação com prática, sendo, na sua maioria, vivenciada no final do curso. Segundo Schön, o profissional ancorado na racionalidade técnica não está preparado para enfrentar situações além das descritas em cartilhas ou enciclopédias. Estes profissionais tem uma formação seccionada, onde o ensino e a prática não comungam dos mesmos princípios. Sobre o tema Pimenta (2005, p.19) esclarece:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

[...] Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Mesmo contribuindo de forma significativa para o campo da educação a perspectiva do profissional reflexivo proposta por Schön foi questionada por alguns estudiosos, dentre eles Zeichner (1992), Pimenta e Ghedin (2005). As principais críticas ressaltam o desenvolvimento de um “praticismo” (PIMENTA; GHEDIN, 2005), como se a prática fosse suficiente para construir o saber. Além disso, reforça “um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se considerado que essa perspectiva é suficiente para a resolução dos problemas da prática” (PIMENTA; GHEDIN, p. 22, 2005). Para Zeichner (1992), a perspectiva de reflexão de Schön promove uma reflexividade apenas no âmbito das questões da sala de aula. Alimentando, ainda, certo modismo, sem a real compreensão do que seja um desenvolvimento reflexivo, somente possível a partir da relação entre teoria e prática.

Deste modo, o conceito de reflexão é ampliado para novas possibilidades, requerendo não só um professor que repense a sua prática, mas evidencie o significado político da sua atuação. Neste debate sobre o conceito de professor reflexivo formula-se o conceito de intelectual crítico, “movimento, que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais” (PIMENTA; GHEDIN 2005, p.25).

Diante dessas proposições, inicialmente apresentamos uma contextualização sobre a prática de ensino na formação docente no Brasil e os diversos modelos construídos historicamente.

DIFERENTES MODELOS DE ESTÁGIO NO BRASIL

É certo que os formatos e modelos de estágio variam de acordo com as concepções de formação profissional que orientam as aprendizagens do ofício, seguindo as especificidades e interesses nas diversas áreas.

Na formação de professores o Estágio Curricular é o modelo mais presente, proporcionando uma visão ampla da profissão docente, articulando este momento com outras disciplinas. O Estágio Curricular é definido segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE-CP 21/2001 como “um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambiente próprio de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (BRASIL, 2001, p. 11)”



Esta modalidade de estágio agrega-se ao processo de formação do aluno de maneira mais crítica, pois tem o seu campo de atuação profissional como objeto de investigação e análise (PIMENTA; LIMA, 2009). Pauta-se pela observação e diagnóstico como processo anterior a atuação, deste modo, o estágio curricular tem sua área de desempenho como campo de conhecimento.

Ao delinear os objetivos do estágio curricular para o licenciando o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE-CP 21/2001, afirma: “É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência” (BRASIL, 2001). Quando se indica *no outro* percebe-se um olhar de observação do contexto em que os estagiários estarão inseridos.

Embora o estágio curricular seja preferencialmente usado nos cursos de formação docente, nem sempre a iniciação à prática profissional de professores esteve marcada por ele, em outros momentos os cursos de formação de docente não tinham, propostas bem definidas sobre a iniciação à prática.

Tal fato levou ao longo da história da formação de professores no Brasil a elaboração de três diferentes modelos de prática de ensino nos cursos de magistério. Esses modelos carregam consigo as marcas e o entendimento da profissão professor no período histórico-social vivido, embutidos nas finalidades histórico-sociais que são atribuídas à própria educação básica. Trazem uma pluralidade de representações, concepções e teorias sobre o ser professor.

Neste sentido, ao visitar a literatura nacional sobre formação de professores, podemos encontrar esses formatos de prática de ensino, a saber: Imitação de modelos ou artesanal, aquisição e aplicação de técnicas, estágio e pesquisa. Essas concepções têm características convergentes e divergentes, não são necessariamente excludentes, mas apresentam concepções distintas que podem se complementar. Para falar de tais modelos recorreremos às descrições feitas por Azevedo (2007), Calderano (2012), Pimenta e Lima (2009).

O primeiro modelo formativo apontado definiu-se pela imitação e reprodução de bons exemplos de ser professor. Surge no interior das escolas normais, marcado por um período em que a atividade docente era concebida como uma ocupação quase que exclusivamente feminina, pautada em características missionárias, de instinto maternal, paciência, abnegação e de baixos salários. Fatores aceitáveis para o trabalho de mulheres oriundas de segmentos economicamente favorecidos, onde a atividade docente era vista como uma extensão do lar.



Segundo Pimenta (1997), esse modelo trabalha com crianças ideais para escolas idealmente concebidas, e não com crianças que historicamente já estão à margem do processo de escolarização. Assim, espera-se ensinar aos professores conforme os padrões consagrados. O modo de se aprender a profissão nessa perspectiva se dá a partir da “observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática considerados como os mais adequados” (PEREIRA; PEREIRA, 2012, p. 28).

As críticas a esta proposta residem na concepção de que o conceito de “bom professor” é polissêmico, além de limitar nos alunos a capacidade crítica, uma vez que, a sua atividade baseia-se na observação de professores em aulas e posteriormente na imitação dessas práticas. Esta forma de conduzir o estágio compreende as funções do professor restritas apenas a sala de aula, não relacionado com o espaço social no qual a escola está inserida. Além disso, baseia-se em escolas imaginárias e ideias, qualquer contexto fora deste traz insegurança aos futuros professores, que não sabem agir diante das questões do cotidiano de uma escola real.

Outro tipo de prática reside na instrumentalização técnica, definida principalmente pela aquisição e aplicação de técnicas de ensino. Esse modelo surgiu a partir da democratização do ensino e da ampliação dos estudos científicos sobre a atividade docente, principalmente de caráter positivista.

Pimenta e Lima (2009) esclarecem sobre a utilização de técnicas no exercício de qualquer profissão, deste modo, aplica-se também à profissão professor. No entanto, a atividade docente requer mais que o emprego de técnicas, pois reduzi-la a isto significa oferecer um caráter meramente prático ao profissional. Compreendemos que somente as técnicas de ensino não trazem soluções para a complexidade de situações que ocorrem na escola, pois não possibilitam ao professor refletir sobre as suas ações em sala de aula. O estágio neste modelo é caracterizado pelas “técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 37).

A crítica a esse modelo considera que o estágio nessa perspectiva funciona como oficina de elaboração e emprego de técnicas, como: miniaulas e dinâmicas de grupo, promovendo apenas o aspecto prático e burocrático do processo educativo. Não favorece para que o futuro docente tenha uma compreensão ampla e realize uma reflexão crítica da vida e do trabalho escolar.



A terceira modalidade de prática educativa propõe que deve haver uma efetiva integração entre teoria e prática. A ação docente é, ao mesmo tempo, *prática e ação* (PIMENTA; LIMA, 2009). Prática institucionalizada porque ocorre em diferentes espaços institucionalizados, configurando a tradição das instituições, ação, pois se refere ao modo de ser, agir, pensar, valores, conhecimentos modos de ensinar dos sujeitos, que se dá na escola.

Logo, nas instituições os sujeitos realizarão ações que expressam habilidades, posturas, competências, assim, precisam estabelecer objetivos reais e concretos que orientem essas ações. Para que esses objetivos ganhem sentido na prática e na realidade social na qual estão inseridos é preciso investir no processo de reflexão dessas ações realizadas nas escolas. Assim, surge a importância de um embasamento teórico necessário às reflexões sobre a prática docente.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 43).

Portanto, o estágio não pode ser visto como o momento da prática nos cursos de formação de professores, pois não se trata apenas de uma atividade meramente prática, mas também teórica, instrumentalizadora da práxis docente, ou seja, uma prática que transforme a realidade. O estágio é atividade teórica de fundamentação, mas também diálogo e intervenção na realidade, na prática.

Esse modelo tem favorecido a busca e produção de novos conhecimentos, a partir da articulação daquilo que se conhece e o que se observa na realidade concreta. Tal, movimento tem favorecido o reconhecimento da pesquisa como possibilidade de uma efetiva articulação entre teoria e prática na reflexão e produção de novos conhecimentos sobre a escola.

O estágio se caracteriza como espaço de aprendizagem da profissão docente, lugar de se colocar no “jogo dinâmico das ações” (MORAES, 2012, p.19) tudo aquilo que foi discutido e construído nas aulas teóricas nos cursos de formações de professores, ao mesmo tempo em que constitui-se como campo de conhecimento da profissão.

Essa definição é fruto do movimento originado do Brasil na década de 1990, que propõe a inserção da pesquisa nos cursos de formação de professores. De modo não diferente é nesse momento que começa a valorização da pesquisa no espaço do estágio, abrindo-se lugar para o estágio como momento de investigação das práticas pedagógicas escolares, ou seja, um estágio para



além da instrumentalização técnica, com possibilidades de formar um professor que cuida de pensar sobre a prática.

Na sequência vejamos as concepções dos alunos sobre o Estágio Supervisionado e a formação de postura reflexiva.

DISCENTES-ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – OS SUJEITOS INVESTIGADOS

Buscando compreender os aportes do Estágio Supervisionado para a formação de professores face o desenvolvimento de posturas reflexivas, realizamos entrevistas com 05 alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, que cursaram uma das seguintes disciplinas: Estágio Supervisionado I e III – Educação Infantil e Estágio Supervisionado II e III – Ensino Fundamental. Procedimento que ocorreu no primeiro semestre de 2013.

O processo de entrevista foi guiado por um roteiro composto por 12 questões divididas em quatro blocos de perguntas, a saber: Identificação; Caracterização sobre a concepção do estágio e pesquisa; Vivências no estágio; Relação pesquisa e estágio na formação. Esse artigo tem por objetivo apresentar as questões referentes às concepções de estágio e contribuições na formação reflexiva de futuros professores.

Os critérios para a escolha dos alunos a serem entrevistados foram: ter cursado umas das respectivas disciplinas de Estágio Supervisionado no semestre 2012.2, assim como, a disponibilidade de horário dos discentes. Das 05 entrevistas realizadas 04 foram gravadas em áudio e transcritas, totalizando um tempo de 54min e 22seg de gravação. Uma das entrevistas foi apenas digitada.

Dos 05 alunos entrevistados 03 são do gênero feminino e 02 do gênero masculino. 02 alunos cursam estágio no Ensino Fundamental e 03 estágios na Educação Infantil. 02 alunas são concludentes no semestre 2013.1, a outra se formou no semestre 2012.2. Os rapazes, por sua vez, estão cursando o 9º semestres e também são alunos que já vivenciaram pelos menos dois estágios durante a graduação. Desses, três participaram de projetos de pesquisa como bolsistas de Iniciação Científica e dois atuam como professores, tendo iniciado a atividade profissional no magistério logo após terem se formado.

Trata-se de um grupo de alunos com pouca experiência como professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Assim, a disciplina de estágio torna-se um momento de receio:



“O medo ou receio de estar pela primeira vez diante de uma sala de aula com 20 a 30 alunos”
(Aluno A-5).

CONCEPÇÕES DOS DISCENTES-ESTAGIÁRIOS SOBRE O ESTÁGIO

Consideramos oportuno conhecer qual é a concepção de estágio que sustenta a formação desses alunos. Pimenta e Lima (2009) definem o estágio como um “campo de conhecimento”, o que “significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 29). Esta perspectiva não parece compor o entendimento dos alunos pesquisados.

Entre os alunos verificamos unanimidade em suas respostas sobre a concepção do estágio como sendo o momento da prática, se para eles possa existir a possibilidade de ser um “campo conhecimento”, refere-se apenas as dinâmicas das escolas. Conforme pode-se observar nos trechos abaixo:

O Estágio para mim é uma disciplina onde a gente vai pôr em prática a teoria que até aquele momento a gente tinha absorvido (Aluna A-1).

Estágio Supervisionado era para ser a oportunidade do aluno ter contato com a prática colocar em prática o que a gente ver na teoria durante sei semestres, ter o contato com a prática (Aluno A-2).

O estágio supervisionado é exercer na prática tudo que você aprende na faculdade virgula, é exercer na prática o que você aprendeu na sala de aula e aprender com a prática, porque é lá que você vai saber o que você vai fazer mesmo (Aluno A-3).

Período de experiência necessária para diminuição de choque que desanimam ou animam um profissional sem o contato primário (Aluno A-5).

Essas definições expressam o significado da disciplina de estágio para eles:

O estágio para mim foi à oportunidade de vivenciar a prática em sala de aula, porque no meu caso eu tive só uma experiência em sala de aula, que foi com jovem aprendiz, mas tem também alunos que na pedagogia todinha não vai de jeito nenhum para a sala de aula, só depois quando se forma que vai ver esse ambiente, vai conhecer esse ambiente, então para mim e eu acredito também que até para essas pessoas é a oportunidade de se aproximar da realidade de sala de aula (Aluno A-4).

Foi um trabalho, uma vivência na prática, foi um trabalho. Então eu trabalhei, eu regi sala de aula, então foi bom (Aluno A-3).

Contraditoriamente a essas posições, Sousa e Lessa (2012, p. 153), demonstram a “preocupação em não apresentá-lo como um período prático de aplicação de teoria e nem como um ponto de culminância do curso, sendo realizado apenas ao seu final”.

Nessa mesma dinâmica de buscar compreender a concepção que esses futuros professores têm sobre sentido do estágio para seu aprendizado profissional indagamos: *Que*



apreciação você faz da disciplina de estágio para seu aprendizado profissional? Em suas repostas expressam como essa vivência chegou a sua formação a partir da articulação com outras experiências.

Nos relatos, nota-se que a oportunidade de reflexão e percepção de que competências e habilidades precisam ser desenvolvidas, principalmente no trabalho na Educação Infantil. Como fica claro no relato a seguir:

O estágio foi meio que também um aprendizado. Então assim, aprendi o que no estágio da educação infantil, que eu tenho que desenvolver ainda várias competências como paciências, como equilíbrio para trabalhar com aquelas crianças, competências e habilidades (Aluno A-5).

Os alunos que durante a graduação atuaram exclusivamente como bolsista de pesquisa, costumam expressar a importância do estágio como a experiência de sala de aula. O relato expressa:

Toda a minha experiência de sala de aula praticamente, praticamente não, 60% praticamente foi de estágio pelo menos na minha área para o que a gente está se formando que é educação infantil e ensino fundamental (A-3).

A discente A-1 ainda afirma que para além de ser uma aproximação com a prática, representou de forma significativa a aprendizagem de saberes específicos da docência. Neste sentido afirma:

Diferente do que todo mundo fala “ah! São os estágios da faculdade”, eu posso dizer que eu estagiei, porque tanto no estágio de educação infantil, quanto no estágio para os anos iniciais, principalmente para os anos iniciais eu fiquei em sala de aula, fui regente eu com minha colega. Então assim, eu aprendi a ser professor dentro do estágio, aprendi a fazer plano de aula, (...) aprendi até a respirar quando eu estava nervosa, dava vontade de gritar.

A aproximação com outras realidades, o conhecimento de outras experiências educativas também aparecem nos relatos “Primeiro a gente conhece a realidade da escola, escola pública” (A-2). “Foi um momento revelador e encantador que, pelo fato de ter sido feito em uma escola de cunho filantrópico onde a carência e a necessidade é muito presente” (A-4).

Cabe registrar aqui as dificuldades apontadas pelos estagiários para trilhar esse caminho que nem sempre é fácil: O aprender a ser professor. As limitações aparecem na falta de experiência com o nível de ensino, a entrada em um espaço novo gerando uma resistência, além do horário disponibilizado pelo curso para que aconteçam os estágios, não existindo, por exemplo, o estágio na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Assim como o curto tempo do estágio “seria interessante que o estágio fosse contínuo durante a semana” (Aluno A-4).



ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO REFLEXIVA – O QUE PENSAM OS DISCENTES

Compreendemos que o estágio deve propiciar ao futuro professor a compreensão de que ele não é apenas mero reproduzidor de ciência produzida por outros, mas que ele mesmo tem competências para criar suas possibilidades de intervir no contexto, condição favorável ao desenvolvimento de posturas reflexivas a serem assumidas pelos futuros docentes da educação básica.

Assim, questionamos aos alunos: *Você considera que a disciplina de estágio supervisionado contribui para o desenvolvimento de uma postura reflexiva?* Todos responderam que sim, os motivos divergentes serão expostos a seguir.

A discente A-5 considera que a ação de reflexão, surgiu a partir da prática da professora de estágio, com a possibilidade de encontros intercalados entre a escola e a universidade, favorecendo a discussão e o repensar das práticas, ao afirmar:

Até a prática da professora foi interessante porque ela foi fazendo assim, tinha encontros lá e encontros aqui. (...) Porque tinha encontros aqui, a gente socializava como é que tinha sido lá na escola e tudo e caso tivesse algum erro, alguma coisa “ah, isso aqui aconteceu mais acho que não foi legal a gente podia aqui discutir e quando em outro encontro refazer lá, fazer diferente nos outros momentos lá no estágio (Aluno A-5).

Outras duas alunas participantes da pesquisa afirmam que durante o estágio o discente desenvolve práticas com a oportunidade de refletir sobre essas ações, e traçar novos caminhos. Muito embora ressaltem que essa iniciativa depende do comprometimento dos estagiários quando assevera.

Porque assim a partir do momento que você vai atuar, você vai desenvolver sua atividade ali em algum momento quer queira, quer não você vai pensar no que você está fazendo, lógico, tem gente que não pensa não, mas uma pessoa que se compromete que ver a importância daquilo que ela está fazendo ela vai precisar para pensar sobre para poder ir definido como é que ela vai caminhar (Aluno A-3).

Ainda aparecem nos relatos que a reflexão é incentivada a partir da articulação entre teoria e prática e da vivência fora da universidade, conhecendo o futuro espaço de atuação profissional, ao relatar:

*Eu acho que contribui para a construção de uma cultura reflexiva, porque quando você chega ao estágio você está só coma teoria (Aluno A-2).
Com certeza, ainda mais quando se tem uma atuação em outra instituição fora da disciplina de estágio (Aluno A-4).*



Por meio desses depoimentos foi possível imergir nos depoimentos dos alunos e discutir as impressões deixadas pelas disciplinas do Estágio Supervisionado para os alunos que vivenciam esse processo, compreendendo as imbricações no desenvolvimento de um professor reflexivo, crítico e autônomo nas suas ações e decisões. Os achados apresentados referem-se a um recorte do assunto tratado, mesmo assim já aponta assertivas em proposições de estágios mais significativos na formação docente, que possam repercutir em práticas mais reflexivas para os docentes e mais significativas para os discentes, conseqüentemente apontando contribuições da valorização do magistério.

CONCLUSÕES

Os resultados apresentados neste estudo nos levam a refletir sobre a complexidade que envolve a disciplina de Estágio Supervisionado, embora percebendo as contribuições desta disciplina para a formação do professor reflexivo.

Todo profissional em formação anseia por inserção no campo profissional, que proporcione uma primeira aproximação com as habilidades, técnicas e saberes do ofício. Deste modo, ao longo da história tem sido longo o percurso construído no que se refere à iniciação da prática docente. Entre acertos e erros hoje podemos considerar que esse lugar específico existe nos cursos de formação, no caso, durante o Estágio Supervisionado.

Por meio desses depoimentos foi possível conhecer e discutir as impressões deixadas pelas disciplinas do Estágio Supervisionado para os alunos que vivenciam esse processo e quais imbricações no desenvolvimento de um professor reflexivo, crítico e autônomo nas suas ações e decisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. Porto Alegre, 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. **Parecer nº.21/2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 06 de outubro de 2001.

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

CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teoria do professor reflexivo: valorização do trabalho docente? In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2004, Rio de Janeiro: ANPED, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MOARES, Gisely Lima de. **Estágio na licenciatura em Pedagogia**: projetos de leitura e escrita nos anos iniciais. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira Pereira. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. In: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio curricular**: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ e GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gene se e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SOUSA, Juliana Neves de; LESSA, Paula Batista. Estágio supervisionado a distância: a experiência do curso de Pedagogia-UAB/UFJF. In: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio curricular**: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, nº. 220, 1992.