

Concepções e expectativas pedagógicas de graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre o estágio obrigatório.

Conception and expectation of undergraduate students in Biological Sciences of the Federal University of Mato Grosso do Sul on the obligatory internship.

Clarisse Marques de Almeida Dias

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
clarisse.m.a.dias@gmail.com

Ester Tartarotti

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Tartarotti.ester@gmail.com

Resumo

Os estágios obrigatórios desenvolvidos nas licenciaturas possuem como principal objetivo interligar conhecimentos específicos, pedagógicos e práticos para futura práxis do professor. Objetivando analisar anseios e concepções sobre o estágio, esta pesquisa investigou a compreensão, expectativa e anseios didáticos pedagógicos de alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMS sobre o estágio, por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Observamos que os participantes pretendiam seguir a carreira de professor com predominância de escolhas pelo ensino superior. Os graduandos atribuíram ao estágio a função de aproximá-los da realidade profissional do ambiente escolar e relacionaram seus anseios didáticos pedagógicos a essa percepção desejando materiais didáticos que elucidem e os orientem sobre a futura práxis como professor. A pesquisa indica a necessidade da formação reflexiva que atribui sentido às ações desenvolvidas durante o estágio e auxilia no enfrentamento das variáveis presentes no desenvolvimento do estágio obrigatório.

Palavras chave: Formação inicial de professores, Estágio obrigatório supervisionado, Professor Reflexivo.

Abstract

The obligatory stages developed in the degree programs have as main objective to interconnect specific, pedagogical and practical knowledge for future praxis of the teacher. This research investigated the pedagogical didactic comprehension and expectations of students at the 4th year of the Bachelor's Degree in Biological Sciences of the UFMS on the internship, through the content analysis of Bardin (2011). We observed that participants wanted to follow the career of teacher with predominance of choices for higher education. Graduates assigned to the stage the function of approaching them to the professional reality of the school environment and

related their didactic pedagogical longings to this perception, wishing didactic materials that elucidate and orient them on the future praxis as teacher. The research indicates the need for reflexive training that assigns meaning to the actions developed during the stage and assists in coping with the variables present in the development of stage.

Key words: Initial Teacher Training, Supervised Internship, Reflective Teacher.

Introdução

A formação inicial de professores é permeada por diversos processos para que o discente, futuro professor, consiga exercer seu papel profissional. Para desenvolver esse processo formativo, os cursos de licenciatura buscam interligar conhecimentos específicos, pedagógicos e práticos à matriz curricular. Neste cenário temos atividades como as práticas educacionais e os estágios, com o objetivo de proporcionar ao estudante vivências da profissão docente. Nesse contexto, o estágio atua como viés preparador para a futura práxis transformadora do professor (PIMENTA, 2006). Dessa forma, a importância do estágio na formação inicial está amplamente ligada à forma com que este se desenvolve e para compreendê-lo é imprescindível um olhar introspectivo sobre a formação inicial de professores concebida como um ofício feito de saberes (GAUTHIER et al., 1998).

Segundo Tardif (2007, p.10) os saberes inerentes a prática docente possuem grandes complexidades e por isso é de suma importância considerar as demais dimensões do ensino, pois como afirma o autor não é possível falar sobre o saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho:

[...] o saber sempre é o saber de alguém que trabalha alguma coisa com intuito de realizar um objetivo [...] O saber dos professores é algo deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com suas experiências de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola [...] O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido no trabalho.

Nesse contexto o estágio supervisionado obrigatório constitui-se como viés para que os alunos que estão em formação aproximem-se da realidade escolar e desenvolvam, de forma mais efetiva, os saberes oriundos de sua futura profissão.

Nas licenciaturas de uma forma geral, assim como no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, os estágios supervisionados são regulamentados pela Lei 11.788/2008, denominada Lei do Estágio, por normas e regimentos internos da instituição de ensino. De acordo com a referida Lei, o estágio se configura como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no âmbito profissional do educando, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, e faz parte do projeto pedagógico do curso.

Segundo o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMS, o estágio é caracterizado em suas dimensões práticas da seguinte forma: revisão teórica, observação, coparticipação, regência e execução de projeto de ensino e elaboração de

relatórios de estágio sob orientação e supervisão, seu início ocorre no quinto período com a atividade de estágio obrigatório em ciências físicas e biológicas.

Diante da interação de saberes e conteúdos, as atividades de estágio são meios preparadores para a futura práxis, ação transformadora do professor (PIMENTA, 2006). Dessa forma, a importância do estágio na formação inicial está amplamente ligada a forma com que este se desenvolve. É importante ressaltar que é no estágio que o aluno tem seu primeiro contato com o ambiente escolar na posição de futuro professor, tornando-o suscetível às situações de conflito e incertezas presentes em sala de aula. Nessa realidade sobrepõe-se a importância da formação reflexiva do estagiário (ALARCÃO, 2005).

Dessa forma, o estágio quando desenvolvido de maneira reflexiva proporciona significados construtivos para formação do professor. No processo de formação inicial de professores, especialmente no estágio, é necessário que o estudante faça uma reflexão sobre sua atuação, envolvendo as unidades teóricas e práticas com o objetivo de construir novos saberes que corroborem com sua futura práxis profissional no processo de transformação da realidade. Segundo Alarcão (2005, p.50) “é necessário que esse processo seja acompanhado de uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas: Reflexão sobre a reflexão na ação”. Assim, o conceito de professor reflexivo se desenvolve por meio da capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, compactuando a criatividade, a capacidade individual de agir e intervir na vida social diante de situações incertas e singulares (ALARCÃO, 2005).

Entendendo o estágio como fator de suma importância na formação inicial de professores, a presente pesquisa analisou a concepção, expectativa e anseios didáticos e pedagógicos dos alunos do final do 4º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMS sobre o estágio, embasada em referenciais teóricos que tratam a formação inicial e o estágio como parte do desenvolvimento profissional reflexivo que contribui para a práxis docente e auxilia no desenvolvimento do estágio em aspectos disciplinares, pedagógicos, de formação e socialização.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em 4 etapas, encontra-se aprovada pelo comitê de ética em pesquisa vinculado a Plataforma Brasil, cadastrada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e caracteriza-se como parte integrante de mestrado em desenvolvimento no programa de pós graduação em ensino de ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A primeira etapa foi constituída de levantamento bibliográfico, a segunda etapa constituiu-se de análises do projeto pedagógico do curso e dos documentos oficiais que regimentam e regularizam o estágio no âmbito nacional e na UFMS, com intuito de compreender o desenvolvimento do estágio.

A terceira etapa foi composta pela escolha e recorte dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com a matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a elaboração dos instrumentos de pesquisa e coleta de dados. A escolha dos alunos no final do 4º período ocorreu com propósito de analisar e identificar as expectativas, compreensões e anseios didáticos pedagógicos que os alunos possuem sobre o estágio obrigatório supervisionado.

Em se tratando dos instrumentos de pesquisa e coleta de dados aplicados aos estudantes, foram elaborados questionários, com seis questões referentes a compreensão, expectativa e aos anseios didáticos pedagógico sobre o estágio.

A quarta etapa foi composta pela análise dos resultados obtidos por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 42), que se caracteriza como:

"Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a análise de conteúdo segundo Bardin (2011), realizou-se etapas fundamentais, ou seja, pré-análise com leitura exaustiva do “*corpus da pesquisa*” constituído por meio das transcrições das respostas coletadas nos questionários de pesquisa, a leitura flutuante e exploração do material permitiu a elaboração das categorias e dos indicadores. A análise respeitou a homogeneidade dos dados; a pertinência, pois os dados foram condizentes ao objetivo da pesquisa e a exclusividade, pois os elementos foram organizados em categorias estabelecidas a partir da codificação dos dados. Finalmente foram realizadas as inferências e interpretações.

Dessa forma, as respostas concedidas por treze alunos foram organizadas de acordo com sua categoria, indicadores e conceito norteador para cada categoria estabelecida, originando os quadros matriciais. Devemos ressaltar que os alunos foram representados pela letra “A” acompanhada de um número indicador para cada participante, com intuito de preservar a identidades destes.

Resultados e Discussão

A análise desenvolvida neste trabalho visa contribuir para o alcance de objetivos que norteiam esta pesquisa. Consequente serão apresentados os resultados e tratamentos, inferências e interpretações dos dados obtidos. Ao realizar análise de Bardin (2011) foi possível identificar as seguintes categorias: categoria 1- “carreira professor”, categoria 2- “Estágio supervisionado: expectativas, impressões e anseios” e categoria 3- “Anseios didáticos pedagógicos”. Para cada categoria foram elaborados conceitos norteadores baseados nas respostas dos alunos participantes.

Ao analisar as respostas obtidas na primeira categoria: “carreira professor”, por meio dos questionamentos: “Você pretende ser professor?” e “Caso opte por seguir a carreira de magistério, você pretende atuar em quais níveis de ensino?”, com base no seguinte conceito norteador: “Alunos que pretendem se tornar professores em diversos níveis de ensino, como: ensino fundamental, médio e em níveis superior. Com predomínio de respondentes ao ensino superior”, foi possível observar que todos participantes pretendiam se tornar professores. Entretanto, as respostas se diferenciaram ao indicar em quais níveis de ensino pretendiam atuar. Dentre os resultados obtidos, 25% dos graduandos pretendiam atuar apenas no nível fundamental de ensino, 12% esperavam trabalhar nos níveis fundamental, médio e superior, 25% almejavam trabalhar no nível médio e superior e, por fim, 38% dos alunos pretendiam atuar apenas no ensino superior.

A resposta de um dos participantes foi diferenciada, o aluno **A1** afirmou estar estudando para ser professor e para contribuir com a formação de cidadãos:

A1: Sim, estou estudando para ser professor e para contribuir com a formação de cidadãos. Depois de graduado pretendo atuar no ensino de ciências para o nível fundamental. Há muitas falhas do aprendizado de alunos do ensino fundamental, esse alunos as vezes já estão no 9ª ano e ainda não sabem interpretar um enunciado na hora da avaliação. Não pretendo mudar isso, até porque não tenho capacidade para isso, mas acho que se eu fizer um pouquinho já estarei contribuindo.

É possível notar na fala do estudante **A1** sua percepção sobre o fator político social da educação e a responsabilidade atribuída ao professor, corroborando com a afirmação de Aranha (2006, p. 21): “o papel de todos os educadores não é somente de transmitir o patrimônio cultural, mas também de participar da formação do homem e do cidadão”. Porém essas responsabilidades atribuídas aos professores tornam-se exaustivas e demasiadas ao se considerar todos os aspectos de valorização e incumbências relacionados ao professor. Tornando a tarefa de transformação e melhoramento da qualidade de ensino, complexa para ação do professor, como afirma o **A1**: “*Não pretendo mudar isso, até porque não tenho capacidade para isso, mas acho que se eu fizer um pouquinho já estarei contribuindo*”.

Destaca-se também a predominância de alunos que pretendiam seguir a carreira da docência no ensino superior. Tais resultados podem estar diretamente relacionados a realidade da educação básica e a valorização dos profissionais que atuam neste nível. Segundo Scheibe (2010, p. 984), a carreira do professor da educação básica é rodeada de desafios e problemas que incidem diretamente em fatores socioeconômicos da categoria, tais fatores são caracterizados por:

[...] baixos salários predominantes; e a deterioração das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas, das cobranças de maior desempenho profissional [...] salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação a profissão.

Esses fatores são notáveis dentro de sala de aula pelos alunos e até mesmo por estagiários durante as práticas de estágio, pois como afirmam Pimenta e Lima (2008), durante o estágio o estudante vai se confrontar com professores desgastados e desvalorizados pela profissão, interferindo indiretamente e diretamente no primeiro contato desse aluno com a profissão e contribuindo para que os alunos não optem por seguir a carreira do magistério da educação básica e prefiram a carreira da docência universitária. Cunha (2006, p. 259) afirma ainda que a inferência das práticas dos professores na vida dos alunos que estão se constituindo professor implica até mesmo em sua futura docência:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência.

Outro fator de importante ligação com as respostas dos participantes voltadas para a escolha da docência no ambiente universitário pode estar relacionado ao prestígio do professor universitário no âmbito acadêmico, suas melhores condições de trabalho e sua crescente valorização (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2003). Segundo Cunha (2006, p. 258) esse prestígio está associado aos valores profissionais alicerçados aos professores:

O prestígio do professor universitário no âmbito acadêmico, ainda que essa condição possa variar em intensidade segundo a origem de área, alicerça-se, basicamente, nas atividades de pesquisa, incluindo as publicações e participações em eventos qualificados. O professor é, ainda, valorizado pela atividade de orientação de dissertações e teses que realiza, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação. Consultorias e cargos na administração universitária também se constituem em um valor profissional.

Tal fato torna a profissão docente do nível superior mais atraente para os alunos, uma vez que estes presenciaram a realidade do professor da educação básica enquanto alunos, estão

vivenciando a realidade do professor na educação superior e fazem parte do ambiente acadêmico. É importante ressaltar que a docência universitária também possui seus paradigmas e é uma classe caracterizada por lutas e desafios (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2003).

A segunda categoria analisada “Estágio supervisionado, expectativas e impressões”, possui o seguinte conceito norteador: “os alunos esperam que o estágio os possibilite compreender a vivência escolar e como interagir nesse ambiente diante dos desafios, insegurança, apreensão. Eles buscam no estágio experiências para a vida profissional e boas orientações para atividade de estágio. Os estudantes compreendem o estágio como caminho para aproximação com ambiente de trabalho e rotina escola, como preparo para o exercício da profissão, compreensão das diversidades, práticas de aprendizado de graduação e união das áreas específicas e pedagógicas. Os graduandos esperam ainda obter aprendizado de técnicas e práticas relacionadas às práticas docentes, compreensão sobre o ensino de ciências e sua relação com a faixa etária. Os alunos compreendem a contribuição do estágio para a formação profissional e consideram que a prática proporciona a construção de atitudes críticas, reflexivas e preparação para a profissão”.

Ao analisar as respostas obtidas por meio dos questionamentos sobre a expectativa, compreensão e contribuição do estágio para o desenvolvimento profissional nota-se que todos participantes reconheceram a importância do estágio para sua formação. Tal importância é relacionada ao desenvolvimento prático do estágio, que possibilita um primeiro contato com o ambiente de trabalho, como futuro professor. Como é possível notar na fala dos alunos:

A2: “É uma etapa muito importante para o graduando, pois é impossível viver a realidade da profissão, aproximando o futuro profissional do ambiente de trabalho.” e **A7:** “Espero que o estágio possa me dar um suporte sobre como lidar com situações rotineiras da sala de aula, ampliando a minha visão sobre o que esperar quando estiver formado”.

Tais expectativas e compreensões, de certa forma, competem ao estágio supervisionado, conforme afirma Pimenta e Lima (2008, p.43):

Compete, no estágio dos cursos de formação de professores, possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das relações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Outro fator abordado refere-se ao estágio como polo prático, em que há prioritariamente a visão de aplicação dos conteúdos e teorias abordados na sua formação inicial, como é possível notar nas seguintes falas:

A3: “Sim, porque na prática se aprende mais que na teoria”. **A13:** “[...] poder já aplicar o que foi ensinado na faculdade”, **A2:** “Espero encontrar na escola que estarei fazendo o estágio algumas situações vividas durante a graduação e novas experiências.”, **A11:** “O estágio é um momento onde podemos aplicar todos os conteúdos teóricos vistos no decorrer do curso” e **A6:** “Eu entendo que é uma forma de colocarmos em prática aquilo que aprendemos na faculdade, tanto com as disciplinas específicas como as pedagógicas”.

É importante ressaltar que o estágio não deve ser visto exclusivamente como polo prático, uma vez que ele somente proporciona ao aluno uma aproximação à realidade que ele irá atuar, ou seja, estágio em si não é uma práxis. É uma atividade teórica, preparadora de uma práxis (GONÇALVES e PIMENTA, 1992). Lelis (1989) sugere que o estágio seja um espaço para a elaboração de teorias por meio da prática, em uma ação conjunta e indissociável. Vale frisar

que a teoria é de extrema importância para a prática, porém ao se tratar da práxis, essa relação é intrínseca, uma vez que a prática por meio da teoria direciona e molda a ação.

Contribuindo para a articulação entre teoria e prática, Pimenta (2006) acopla a prática, por meio do exercício hábil de conhecer o meio, e a teoria, por meio da reflexão sobre as práticas, o meio e a determinação de finalidades, resultando na práxis. Para tais resultados, se faz necessário utilizar o pensamento como atribuidor de sentidos, ou seja, é necessário que o sujeito faça reflexões sobre suas ações, isso significa que é necessário que o estagiário faça uma reflexão sobre sua atuação, envolvendo teoria e prática, com o objetivo de construir novos saberes que auxiliem em sua formação. Esse aspecto é citado pelo participante **A1**, ao considerar que o estágio contribuirá para sua formação profissional, ao proporcionar meios para a construção de atitudes críticas e reflexivas:

“A1: Com certeza o estágio contribuirá com minha formação. Porque a teoria é boa, mas nada se compara com a prática. Não existe fórmula para construir um bom professor, a gente aprende todos os dias com os alunos e para isso o estudante de graduação tem que passar pelo estágio. Isso me proporciona a construção de atitudes críticas e reflexivas a respeito de aprendizagem”.

Ou seja, segundo **A1**, a vivência do aluno diante das situações incertas e singulares presentes no estágio, proporciona a ele a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, compactuando a criatividade, a capacidade individual de agir e intervir na situação, agindo de forma reflexiva (ALARCÃO, 2005).

Outro aspecto mencionado se refere receptividade da escola concedente e a colaboração dos professores orientadores, como podemos notar nas seguintes falas:

A6: “[...] Ainda podemos errar e ser corrigidos. [...] Mas espero não ter grandes problemas com os professores orientadores e nem na escola que irei estagiar”, A7: “[...] no estágio eu tenho suporte de professores que estão à disposição para nos ajudar a lidar com as situações da rotina escolar”, A10: “Espero ver a realidade das escolas e ser bem orientada”.

Segundo Alarcão (2005), a conexão entre esses sujeitos, principalmente em se tratando da supervisão presente no estágio, tem como principal objetivo integrar os novos professores a profissão e contexto escolar para que estes experimentem o lugar docente, de modo a minimizar o choque com a realidade. Nessa perspectiva, segundo Benites, Sarti e Neto (2015) essa interação, concedida pelo espaço do estágio, deve contribuir para a convergência de saberes, histórias de vida e experiências coletivas e individuais entre os envolvidos.

A terceira categoria, “anseios didáticos pedagógicos”, é composta do seguinte conceito norteador: “Os estudantes anseiam por material didático pedagógico próximo a realidade do estágio que os auxilie no suporte e segurança da atividade de estágio, expondo pontos positivos e negativos da profissão. Os graduandos demandam por uma abordagem de métodos exitosos utilizados em sala de aula e experimentos práticos viáveis com roteiros de execução, relatos de experiências, temas sobre funcionamento escolar, esclarecimentos sobre como lidar com as variáveis presentes no estágio”.

Ao analisar as respostas concedidas nessa categoria nota-se o desejo por materiais didáticos que auxiliem em suas práticas e que abordem sobre a realidade escolar expondo pontos positivos e desafios da profissão. Observou-se uma ligação direta entre os anseios, percepções e expectativas sobre o estágio, como é possível notar nas respostas concedidas pelos estudantes que esperam encontrar durante a prática de estágio situações vividas durante a graduação e novas experiências, e compreende o estágio como uma forma de aproximação para realidade do professor. Neste contexto é importante ressaltar que os materiais de orientações ao desenvolvimento do estágio dificilmente conterão soluções para as diversidades de desafios

vivenciados nas escolas campos de estágio, sendo a postura reflexiva essencial na formação acadêmica.

Outro aspecto abordado foi sobre o cotidiano e realidade escolar, como é possível notar nas falas dos participantes: **A7**: “*Sem sombra de dúvidas, exemplos de situações que acontecem nas salas de aula.*”, **A2**: “*Trazer a realidade escolar*” e **A1**: “*Talvez algo que fosse mais próximo a realidade das escolas.*”. Diante desses anseios didáticos e pedagógicos nota-se apreensão dos alunos em relação ao contato com ambiente escolar, ressaltando a importância do estágio nessa aproximação e a importância do professor orientador para que essa proximidade não seja traumática. Nesse contexto vale ressaltar a singularidade dos espaços educacionais na formação de professores, e também as possíveis realidades escolares abordadas nos materiais didático pedagógicos que podem não corresponder a realidade de determinada escola campo de estágio, dessa forma enaltecendo o valor da reflexão para lidar com o novo e inesperado dentro das situações de estágio.

Considerações finais

Diante das análises deste trabalho é possível concluir que o ambiente universitário e escolar constituem espaços de socialização de suma importância para o desenvolvimento da ação docente. Nesse contexto, a ação dos professores na escola campo e na Universidade são de grande importância para a prática do estágio, pois estes poderão orientar e contribuir para a futura práxis do estagiário com os saberes inerentes da profissão. Nesse sentido, constatou-se que os alunos esperam do estágio um ambiente de treinamento para ação docente, orientada pelos professores orientadores e regentes. Porém, junto a essa concepção é necessário que os alunos compreendam que o estágio, em sua essência, vai além disso, sendo caracterizado como uma porta aberta para inúmeras oportunidades de observação, atuação e, sobretudo, reflexão sobre todas as ações que o acompanha, desde a entrada na escola campo até os encontros com os professores orientadores.

Ao analisar os anseios pedagógicos didáticos dos alunos é preciso interligar a figura do professor orientador de estágio ao atendimento das necessidades e auxílio nas dúvidas dos estagiários em relação a prática docente. É importante ressaltar que os professores orientadores, em alguns casos, encontram-se em situação de sobrecarga, o que dificulta o desempenho de suas orientações e também levar em conta que o ambiente escolar é repleto de condicionantes indeterminadas e características variadas que exigem ações inteligentes, flexíveis, situadas e reativas durante o estágio (ALARCÃO, 2005).

Merece destaque a preferência dos alunos por lecionar no ensino superior. Essa constatação proporcionou discussão sobre a valorização dos profissionais deste segmentos de ensino em relação aos que atuam na educação básica, verificando que o aluno da graduação percebe a diferença das condições de trabalho e a realidade dos dois “mundos” e por isso prefere o âmbito universitário para atuar profissionalmente.

Finalmente, devemos ressaltar a importância da reflexão no estágio obrigatório para seu bom desempenho, evidenciando que todos os integrantes desse processo, sejam eles professores orientadores, professores regentes, equipe e alunos da escola, contribuem individualmente para o coletivo e auxiliam na formação de professores, bem como na construção dos processos educacionais contribuindo para a transformação da sociedade. Os acadêmicos de licenciatura que possuem em sua formação os conhecimentos relativos ao professor reflexivo certamente serão mais capazes de elaborar soluções para os desafios presentes nas escolas do ensino básico de nosso país.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARANHA, M. L. **História da educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: [s.n.], 2011.
- BENITES, L.C., SARTI, F.M., NETO, S.S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p.100-117 jan./mar. 2015.
- CUNHA, M. I. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, Maio/Ago. 2006.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Injuí: Unjuí, 1998.
- GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2o grau: propondo a formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- LELIS, I. A. D. M. A. **Formação de professores para a Escola Básica: da denúncia ao anúncio de uma nova prática**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PIMENTA, S. **O estágio na formação de professores: unidade Teoria e Prática?**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- PIMETA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R, L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.
- SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Revista educação e sociedade**. Campinas, v. 31, n^a 112, p. 981-1000, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.