



INOVAÇÃO CURRICULAR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM FÍSICA: A PROPOSTA DO CEFET/RJ CAMPUS PETRÓPOLIS

Elisabeth Gonçalves de Souza [1], Marcília Elis Barcellos [2], Glauco dos Santos Ferreira da Silva [3]

[1] CEFET/RJ - Campus Petrópolis, elisabethsouza.cefetrij@gmail.com.

[2] CEFET/RJ - Campus Petrópolis, marcilia12@hotmail.com.

[3] CEFET/RJ - Campus Petrópolis, glauco.silva@cefet-rj.br

RESUMO:

Em um contexto de mudanças legais, o curso de licenciatura em física do CEFET/RJ - campus Petrópolis passou por uma reformulação curricular para atender as novas DCN. Além disso, esse processo de reformulação também é resultado da reflexão do corpo docente sobre as situações desafiadoras apresentadas no curso. Apesar de o projeto pedagógico curricular do curso estar em consonância com as perspectivas presentes nos documentos oficiais, o formato disciplinar tradicional das disciplinas responsáveis pela execução do estágio não parecia dar conta da formação reflexiva, integrada e crítica almejada pela equipe docente atuante no curso. A necessidade da reforma curricular promoveu um estágio para além das questões burocráticas, que garantisse a integração entre o que se aprendia durante a licenciatura e o que acontece nas escolas de educação básica. Dessa forma, neste trabalho vamos apresentar e discutir as bases teóricas do novo formato do estágio da licenciatura em física em questão. A principal consequência dessas inovações na organização dos estágios diz respeito à compreensão do processo de iniciação à docência, uma vez que as práticas pedagógicas não dizem respeito apenas a sala de aula e aos processos que ali ocorrem, mas a docência de forma mais ampla

ABSTRACT:

In a context of legal changes, the physics teacher education program at CEFET / RJ - campus Petrópolis underwent a curricular reformulation to meet the new DCN. In addition, this process of reformulation is also the result of the faculty's reflection about the challenging situations presented in the program. Although the curricular pedagogical project of the program is in line with the perspectives present in the official documents, the traditional disciplinary format of the disciplines responsible for the practicum did not seem to account for the reflexive, integrated and critical education sought by the teaching involved in the program. The need for curricular reform promoted a practicum beyond bureaucratic issues, which ensured the integration between what was learned during undergraduate and what happens in elementary schools. Thus, in this paper we will present and discuss the theoretical bases of the new practicum format. The main consequence of these innovations in the practicum is the understanding of the process of teaching initiation, since pedagogical practices do not only concern the classroom and the processes that happen there, but teaching in a broader way

Introdução

Não é de hoje que algumas questões sobre a formação de professores são colocadas para a comunidade de pesquisadores e educadores, como por exemplo, (i) a desarticulação entre a teoria e prática e a (ii) desarticulação entre a universidade e a escola (ABIB, 1997). Porém, nas últimas duas décadas, é possível perceber um esforço maior para superação das questões presentes no campo da formação docente. Em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (DCN) de 2001 e as suas resoluções modificaram significativamente a estrutura dos cursos de licenciatura, seja com a criação das Práticas Como Componente



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

Curricular (PCCC) como uma nova modalidade de prática, seja com o aumento da carga horária do estágio supervisionado, passando para 400h a partir da segunda metade do curso. Assim, as DCN, ao defenderem a integralidade própria da licenciatura, entendem que a ampliação da noção de prática na formação docente apresenta maior possibilidade de promover uma melhor relação teoria e prática.

Paralelamente, essas modificações nas DCN dos cursos de licenciatura aumentaram as chances de uma maior e melhor aproximação com a escola de educação básica, em parte pelo próprio aumento da carga horário de estágio supervisionado, mas também, pela mudança de concepção sobre o papel da escola na formação inicial de professores. O documento afirma que o estágio "fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários" (BRASIL, 2001, p. 18). Assim, de acordo com o mesmo documento, tanto o planejamento quanto a execução das práticas no estágio devem estar baseados numa perspectiva reflexiva, sendo "tarefa para toda a equipe de formadores, e não, apenas, para o 'supervisor de estágio'" (ibid, p. 23) ou apenas para o professor da disciplina de prática de ensino na universidade. E por fim, as DCN de 2001 defendem a vivência no estágio desde os primeiros períodos da graduação. Recentemente, as DCN de 2015 apresentam novas perspectivas para a formação do docente, mantendo em parte a estrutura geral das DCN anteriores, e reforçando o papel da escola de educação básica na formação inicial de professores. Nessa perspectiva, as DCN de 2015 afirmam que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) "deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais (...) a participação nas atividades de planejamento e no projeto da escola (...); conhecimentos específicos e pedagógicos (...) articulados à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica" (BRASIL, 2015, p. 46). Apesar de reconhecer esse papel da escola, assim como as DCN de 2001, não chegam a defini-la como coformadora.

As mudanças nos documentos legais para a formação de professores suscitam outras questões importantes relacionadas ao papel específico da escola e dos professores da educação básica como coformadores, especialmente, no que se refere às maneiras de se executar essa coformação uma vez que, historicamente, a escola se constituiu o local de mera aplicação da prática. Logo, esse modelo sugerido nas DCN coloca a escola como locus de formação, assim como a universidade, ao mesmo tempo em que desafia a



pesquisa sobre a formação de professores a propor novas questões de investigações para dar conta desse novo modelo.

Nesse contexto de mudanças legais, o curso de licenciatura em física do CEFET/RJ - campus Petrópolis, passou por uma reformulação curricular, atendendo as novas DCN. Além disso, esse processo de reformulação também é resultado da reflexão do corpo docente sobre as situações desafiadoras que nos eram apresentadas. Assim, a despeito de o projeto pedagógico curricular do curso estar em consonância com as perspectivas presentes nos documentos oficiais, o formato disciplinar tradicional das disciplinas responsáveis pela execução do estágio, não pareciam dar conta da formação reflexiva, integrada e crítica almejada pela equipe docente atuante no curso.

Em nosso trabalho recentemente publicado, Micha et al (2018) apresentamos em detalhes a trajetória percorrida pelo corpo docente durante as diversas etapas da reformulação curricular. Entre elas queremos destacar neste artigo as inovações apresentadas no estágio curricular supervisionado. A necessidade da reforma curricular apresentou à equipe o desafio de pensar um estágio para além das questões burocráticas, que garantisse a integração entre o que se aprendia durante a licenciatura e o que acontece nas escolas básicas. Então, a pergunta que norteia a elaboração deste artigo é: *quais são as características inovadoras do estágio curricular supervisionado da licenciatura em física do CEFET/RJ - campus Petrópolis?* Dessa forma, neste trabalho vamos apresentar e discutir as bases teóricas do novo formato do estágio da licenciatura em física em questão.

Revisão da literatura

Na história da formação docente, em meio à alternância de leis e resoluções, levanta-se a questão da relação universidade e escola relacionada à formação docente, isto é, "da necessidade de preparar o futuro professor para a parte pedagógica surgiu, a ideia de uma prática de ensino durante o período de formação, associada a um estágio durante o qual o aluno [licenciando] entraria em contato com uma turma e poderia acompanhar um processo real de ensino" (GOULART, 2002, p.78). Assim, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, o Parecer CEF 292/1962 estabelece um currículo mínimo para parte pedagógica da licenciatura em que a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado, passa a ser caracterizada como uma disciplina autônoma em relação à



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

Didática, a qual deve ser realizada em uma escola (de aplicação). Então, com a LDB de 1996 a licenciatura passa a ter 200h para realização do estágio supervisionado, tendo sua carga horária aumentada para 400h, em 2002 pela Resolução CNE/CP 02/2002.

Conseqüentemente, o estágio supervisionado torna-se uma questão concreta e cada vez mais presente na pesquisa sobre a formação inicial de professores. Por exemplo, Pimenta e Lima (2005/06) defendem o estágio supervisionado "como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera a tradicional redução à atividade prática instrumental" (p.6), justificando a necessidade de se investigar o estágio e a própria Prática de Ensino. Por sua vez, Gatti (2014) indica, como um dos resultados de uma ampla pesquisa sobre formação docente, que o estágio supervisionado se encontra desarticulado, sem planejamento e sem apoio institucional. A autora afirma que os estágios "não explicitam as formas de relação com a rede escolar e não oferecem condições para um acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão" (p. 40-41). Em outras palavras, Gatti (2014) evidencia a frágil relação entre a universidade e a escola na formação docente, especialmente, no contexto do estágio supervisionado.

Em outras pesquisas, Pimenta (1995) aborda o estágio em diferentes perspectivas e discute seu papel formador e como espaço de construção de identidade profissional do professor; Lüdke (2009) investiga a relação da profissão docente articulada no contexto do estágio supervisionado na medida em que este tange a universidade e a escola enquanto esferas da formação docente; Calderano (2014) trata dessa relação (universidade e escola) por meio de uma questão mais atual relacionada à prática da docência compartilhada no estágio supervisionado; Zabalza (2014) apresenta um amplo estudo sobre os diferentes formatos de estágio e sua contribuição para formação profissional. Contudo, Calderano (2014) evidencia uma escassez de trabalhos de investigação relacionados ao estágio supervisionado e insuficiência de dados empíricos disponíveis sobre a concepção e desenvolvimento do estágio nos currículos dos cursos de formação docente.

Ademais, o trabalho de Rodrigues et al (2016), ao analisar as respostas de licenciandos em física ao Exame Nacional de Desempenho (ENADE) de 2014, mostra uma correlação importante entre as respostas sobre uma boa experiência de estágio supervisionado durante a licenciatura e o desejo de se manter no magistério após a graduação. Assim,



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

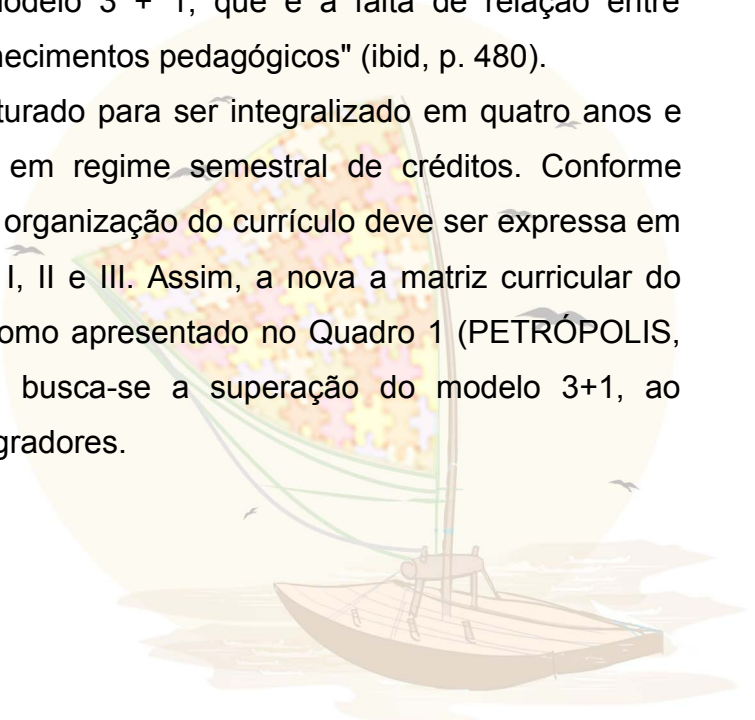
esses resultados indicam a necessidade de se produzir pesquisa sobre o estágio supervisionado, para que os resultados se tornem modelos formativos e transformem-no em espaços de melhor articulação entre a universidade e a escola.

O curso de licenciatura em física do CEFET/RJ - campus Petrópolis

O curso de licenciatura em física do CEFET/RJ- Campus Petrópolis teve início em agosto de 2008 e em 2012-2013 formaram-se as primeiras turmas. Entre os objetivos do curso encontra-se a formação de educadores comprometidos com uma educação científico-tecnológica de qualidade, proporcionando aos licenciandos uma visão crítica a fim de possibilitar intervenções transformadoras em suas futuras práticas docentes.

O primeiro projeto curricular do curso ficou vigente até o início de 2017, quando o novo currículo foi implementado, enquanto a grade curricular antiga está sendo descontinuada a cada semestre. O primeiro projeto foi elaborado e proposto por um grupo de professores da instituição que não eram professores originalmente de cursos de licenciaturas e nem mesmo pesquisadores da área de ensino de física ou educação (MICHA et al, 2018). Assim, "como um todo, o Currículo Antigo se estruturou de modo bastante convencional, reproduzindo o principal problema do modelo 3 + 1, que é a falta de relação entre conhecimentos específicos da área e conhecimentos pedagógicos" (ibid, p. 480).

O novo currículo está organizado e estruturado para ser integralizado em quatro anos e meio, totalizando nove períodos letivos em regime semestral de créditos. Conforme estipula as novas DCN (BRASIL, 2015), a organização do currículo deve ser expressa em eixos nos quais se articulam os Núcleos I, II e III. Assim, a nova a matriz curricular do curso está estruturada em quatro eixos como apresentado no Quadro 1 (PETRÓPOLIS, 2017). Dessa forma, no novo currículo busca-se a superação do modelo 3+1, ao estabelecer os eixos estruturadores e integradores.





Quadro 1: Nova organização curricular em Eixos articuladores dos Núcleos (PETRÓPOLIS, 2017)

Eixo	Descrição	Núcleo
Formação Específica	Conjunto de disciplinas e outras atividades formativas de caráter geral, relacionados aos conhecimentos da área específica.	I
Formação Pedagógica	Conjunto de disciplinas e outras atividades formativas de caráter geral, relacionados aos conhecimentos do campo educacional.	
Iniciação à Docência	Conjunto de disciplinas e outras atividades formativas relacionadas aos fundamentos teóricos práticos e metodológicos do ensino e aprendizado da Física, necessários à formação inicial docente.	II
Extensão e Pesquisa	Conjunto de disciplinas e outras atividades formativas diretamente relacionadas com a Extensão, Pesquisa e Ensino nos seus diversos contextos.	III

Em geral, a nova organização curricular pressupõe que "o aprendizado da docência e o desenvolvimento profissional do licenciando são fundamentados na ideia de que aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos" (PETRÓPOLIS, 2017, p. 48).

O estágio curricular supervisionado do curso

Na matriz curricular antiga, o estágio supervisionado estava disposto a partir da segunda metade do curso, totalizando 405 horas, cumprindo-se assim os aspectos legais das DCN vigentes à época. A sua distribuição era da seguinte forma (PETRÓPOLIS, 2013):

- No primeiro ano de estágio, isto é, no quinto e sexto semestres do curso, havia uma perspectiva de integração a partir da inserção de carga horária de cumprimento de estágio na escola nas disciplinas de Oficina de Projeto de Ensino de Eletromagnetismo (quinto período) e Oficina de Projeto de Ensino de Ondulatória e Física Moderna (sexto período);
- No último ano do curso, isto é, no sétimo e oitavo semestres, havia a perspectiva de residência escolar e codocência por meio das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II, cuja carga horária era totalmente convertida em horas de cumprimento do estágio.

O tipo de estágio desenvolvido nas disciplinas de Oficina era predominantemente de observação, afim de o licenciando conhecer a dinâmica da sala de aula, especialmente, a natureza relacional dos agentes envolvidos. A principal tarefa era a elaboração de um projeto de ensino em conjunto com o professor supervisor.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

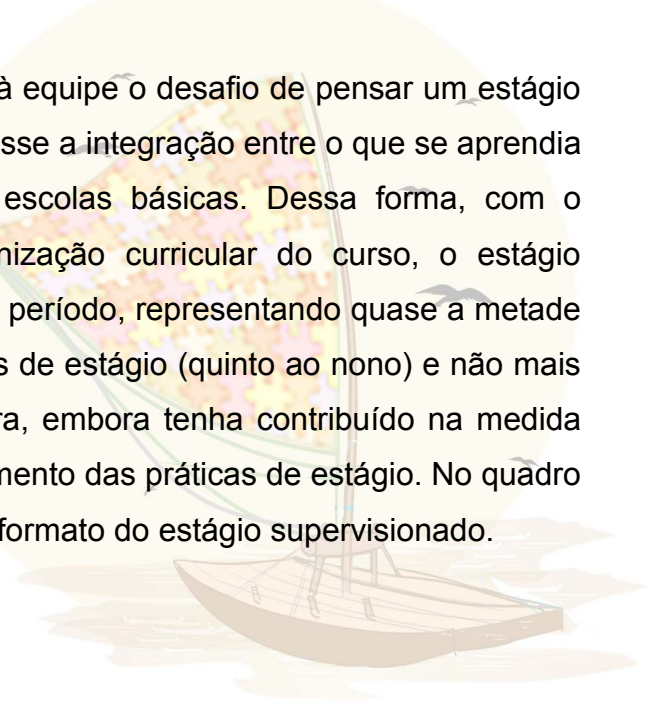
Ao contrário, o estágio desenvolvido nas Práticas I e II tinha como principal objetivo inserir o licenciando na vida da escola. O licenciando deveria escolher um turno inteiro para engajar-se nas atividades da escola, buscando uma semelhança com o internato nos cursos de medicina. Nesse sentido, o estagiário deveria participar da aula na escola, indo além da observação.

Esses modelos se revelaram problemáticos à medida que as turmas foram avançando no curso: as disciplinas de Oficina nem sempre coincidiam com os conteúdos na escola, de tal forma que a integração esperada nem sempre ocorria e as disciplinas de Prática mantiveram muitos aspectos da observação, reduzindo-se a algumas regências dos estagiários. Em alguns casos, foi possível a implementação de uma prática da codocência entre os estagiários e o professor supervisor, como apontado no trabalho de Corrêa e Silva (2014).

As inovações do estágio no novo currículo

A despeito de o projeto pedagógico curricular antigo estar sempre em consonância com as visões presentes nos documentos oficiais, o formato disciplinar tradicional das disciplinas de Prática I e II, responsáveis pela execução da maior carga horária do estágio, não pareciam dar conta da formação reflexiva, integrada e crítica almejada pela equipe docente atuante no curso.

A necessidade da reforma curricular apresentou à equipe o desafio de pensar um estágio para além das questões burocráticas, que garantisse a integração entre o que se aprendia durante a licenciatura e o que acontece nas escolas básicas. Dessa forma, com o aumento de um período letivo na nova organização curricular do curso, o estágio supervisionado tem o seu início a partir do quinto período, representando quase a metade do curso. Conseqüentemente, são cinco períodos de estágio (quinto ao nono) e não mais quatro. Porém, essa não é a mudança inovadora, embora tenha contribuído na medida em que gerou mais possibilidades de desenvolvimento das práticas de estágio. No quadro a seguir apresentamos a estrutura geral do novo formato do estágio supervisionado.



Quadro 2: Nova organização do estágio supervisionado (PETRÓPOLIS, 2017)

Prática Docente	Estágio Supervisionado	Período	Carga horária (h)
Prática Docente I	Estrutura e Gestão Escolar	5º	45
Prática Docente II	Inclusão/ Educação Especial	6º	60
Prática Docente III	Ensino de Ciências no Ensino Fundamental	7º	100
Prática Docente IV	EJA/ Docência	8º	105
Prática Docente V	Docência	9º	90
Total			400

Na organização curricular do curso, o estágio integra o Eixo Articulador Iniciação à Docência (quadro 1), sendo realizado nas escolas de educação básica, respeitando o regime de colaboração entre as partes. Uma diferença fundamental nessa nova estrutura é a separação entre a disciplina e as horas do estágio, isto é, as novas disciplinas de Prática Docente, como mostrada no quadro 2, não incluem nenhuma carga horária de estágio. "Para efetivação e registro das horas de estágio, o licenciando deve matricular-se na respectiva Prática Docente, isto é, não é possível transferir horas excedidas em um semestre para o outro, uma vez que cada momento do estágio tem uma ênfase própria" (PETRÓPOLIS, 2017, p. 51). Por outro lado, para o licenciando obter aprovação nas respectivas disciplinas de Prática Docente, além do grau mínimo, deve cumprir o total de horas de estágio previstas para aquele período.

É importante ressaltar o nome das novas disciplinas correlacionadas ao estágio, Prática Docente ao invés de Prática de Ensino como é mais comumente utilizado. Por um lado, é uma tentativa de superação de um modelo de estágio fundamentalmente embasado na prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica (PIMENTA e LIMA, 2005/06). Por outro lado, trata-se de uma compreensão de que a docência é um processo mais amplo do que o ensino, ou seja, o ensino é parte da docência. Como processo de iniciação à docência, o licenciando aprende a ensinar, mas também aprende que "a docência também comporta diversas ambiguidades, diversos elementos 'informais', indeterminados, incertezas, imprevistos" (TARDIF; LESSARD, 2007; p. 43 apud TRACTEMBERG, 2011, p. 123). Dessa forma, a nossa compreensão é de um estágio curricular supervisionado estruturado para o licenciando desenvolver práticas docente



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

para além da sala de aula, e conseqüentemente, perceber a escola de forma mais ampla tanto como seu futuro local de trabalho quanto seu atual local de formação.

A primeira disciplina de Prática Docente I tem como pré-requisitos as disciplinas Oficina de Projetos de Ensino em Mecânica e Didática. A ideia é que os alunos já tenham tido algum tipo de contato inicial com os fundamentos pedagógicos básicos para realizar seu primeiro contato com a escola básica. Após esta, todas as outras disciplinas de Prática Docente, isto é, de II a V, tem como pré-requisito a Prática Docente imediatamente anterior. Dessa forma, os alunos não tem a opção de pular as etapas na sua formação como professor e insere-se em uma sequência lógica de formação na sua futura área de atuação. Inicialmente, há um período de observação realizada pelos alunos nas escolas, sob a supervisão do docente da escola básica e da orientação do professor de Prática I cujo tema é estrutura e gestão escolar. Compreender a organização da escola é fundamental para uma análise das relações em sala de aula.

As questões relativas à Inclusão e Educação Especial são discutidas na Prática Docente II. Para nós, a formação docente deve proporcionar aos licenciandos discussões a respeito da diversidade e, sobretudo, do direito de todos à educação. Por esse motivo, a disciplina de Prática Docente II busca inserir os alunos em estudos de caso com alunos em situação de inclusão educacional bem como conhecer escolas dedicadas à educação especial no intuito de perceber práticas pedagógicas específicas para esta modalidade de ensino.

Posteriormente, na disciplina de Prática III, os alunos são direcionados para escolas de Ensino Fundamental para discussões sobre o ensino de ciências nesta modalidade da Educação Básica. Os licenciandos em física atuarão prioritariamente no Ensino Médio, mas podem eventualmente atuar no Ensino Fundamental. Para além da atuação, a nossa percepção é de que o aluno deve construir um olhar globalizante sobre a Educação Básica, não apenas sobre uma de suas etapas.

As duas últimas disciplinas, Prática Docente IV e V, são os espaços em que o estagiário desenvolve sua regência de classe, elegendo sua(s) turma(s), dentre aquelas em que atuou nas etapas anteriores. A docência na Prática Docente IV deve contemplar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que esta é uma modalidade que exige dos futuros professores percepções e metodologias específicas,



tendo em vista a necessidade de se garantir aos educandos matriculados nesta modalidade uma educação de qualidade.

Na Prática Docente V, a escolha da regência das aulas fica a critério do aluno em decisão compartilhada com o orientador de estágio. Essas regências envolvem o compartilhamento do espaço-tempo da aula com o professor supervisor, com outro(s) estagiário(s) e, até mesmo, com seu professor orientador da disciplina de Prática Docente, buscando uma parceria denominada de codocência. A codocência permite aos atores envolvidos captarem as múltiplas dimensões do processo educativo e formativo que se constitui durante a disciplina de estágio, proporcionando inclusive a formação continuada do professor supervisor e do professor da disciplina de Prática Docente. Além disso, permite a aquisição de dados para pesquisas na área de ensino e de formação de professores.

Considerações finais

Neste trabalho apresentamos a reformulação do estágio supervisionado do curso de licenciatura em física do CEFET/RJ - campus Petrópolis, evidenciando as principais mudanças de um currículo para o outro. Em síntese, as principais alterações se referem: (i) a separação das disciplinas de Oficina de Projeto de Ensino (de Eletromagnetismo e de Ondulatória e Física Moderna) da carga horária do estágio, ou seja, na nova organização curricular, as Oficinas compõem as Práticas como Componente Curricular e integram o Eixo Articulador de Iniciação à Docência sem estar atrelada ao estágio; (ii) a organização do estágio, sempre articulado às disciplinas de Prática Docente, de forma temática, isto é, em cada período de estágio será dada ênfase em aspectos específicos.

A principal consequência dessas inovações na organização dos estágios diz respeito a compreensão do processo de iniciação à docência, uma vez que as práticas pedagógicas não dizem respeito apenas a sala de aula e aos processos que ali ocorrem, mas a docência de forma mais ampla. Consequentemente, a ênfase deixa de ser a observação, tornando o estagiário mais ativo no seu processo de aprender a ensinar. Logo, compreender a escola, a sua gestão, as políticas públicas da organização do campo escolar, bem como as dinâmicas das interações de poder dentro da escola são parte integrante da iniciação à docência promovida pelo estágio supervisionado.

Da mesma forma, as experiências de codocência que vem sendo experimentada no contexto do estágio supervisionado proporcionam uma relação mais colaborativa entre as



instituições. Porém, é no nível das relações pessoais que percebemos um resultado importante, o surgimento do professor supervisor como coformador nesse processo de iniciação à docência. Nessas experiências, ocorre uma troca de papéis entre o estagiário e professor supervisor de tal forma que o estagiário aos poucos emerge em sala de aula como professor (SILVA; MATTOS, 2016).

Assim sendo, a reestruturação do projeto pedagógico da licenciatura em física do CEFET/RJ do campus Petrópolis buscou inserir o licenciando na Educação Básica de forma gradativa e sempre dialogal, pois as disciplinas de Prática Docente funcionam como espaço de reflexão sobre as observações e atuações na escola. A base é a ação-reflexão, ou seja, a práxis. Com esta organização, a equipe responsável pela reestruturação intenta uma formação mais global sem perder as especificidades de cada etapa e/ou modalidade da educação básica, tentando assim proporcionar aos licenciandos a perspectiva da construção da identidade docente, e oferecer à sociedade docentes formados com qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, M. L. V **Construção de conhecimentos sobre ensino na formação inicial do professor de física**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **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**, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **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**, 2015.

CALDERANO, M. A. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular**. São Paulo: FCC/SEP, 2014

CORREA, M. & SILVA, G. S. F. A perspectiva da codocência na prática de ensino de física e no estágio supervisionado. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, 2014. Curitiba-PR. **Atas...** Congreprinci, 2014, v4, 1-10, 2014.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

GOULART, S. M. A prática de ensino na formação de professores: uma questão (dês) conhecida. **Revista da Universidade Rural, Série Ciências Humanas**. UFFRJ, v. 24, n 1-2, p. 77-87, 2002.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MICHA, D. N. et al. O novo currículo do Curso de Licenciatura em Física do CEFET/RJ, Campus Petrópolis. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 478-517, ago. 2018.

PETRÓPOLIS, CEFET/RJ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**, 2013.

PETRÓPOLIS, CEFET/RJ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**, 2017.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/06.

RODRIGUES, A. M., et al. O licenciando em física e a adesão à carreira docente: um olhar para os dados do Enade. In: XVI **Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, Natal, 2016.

SILVA, G. S. F.; MATTOS, C. Prática de ensino e estágio supervisionado: análise de uma aula em codocência. In: XVI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2016. Natal: **Atas... EPEF**, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. In: TRACTENBERG, L, F. **Colaboração docente e ensino colaborativo na educação superior em ciências, matemática e saúde** – contexto, fundamentos e revisão sistemática. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Rio de Janeiro, 2011.

ZABALZA, M. A. **Estágio e práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

