

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO COM BASE NAS DISSERTAÇÕES E TESES DE INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

SUPERVISED INTERNSHIP IN THE PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION COURSES: THE STATE OF KNOWLEDGE BASED ON DISSERTATIONS AND THESIS OF BRAZILIAN INSTITUTIONS

PRÁCTICA SUPERVISIONADA EN LAS LICENCIATURAS: EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO A PARTIR DE DISERTACIONES Y TESIS EN INSTITUCIONES BRASILEÑAS



**Fábio Antonio Gabriel**  
fabioantoniogabriel@gmail.com

**Ana Lúcia Pereira**  
ana.lucia.pereira.173@gmail.com

**Danilo Augusto Ferreira de Jesuz**  
danilo.jesuz@ifpr.edu.br

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** GABRIEL, F. A.; PEREIRA, A. L.; JESUZ, D. A. F. Estágio supervisionado nas licenciaturas: o estado do conhecimento com base nas dissertações e teses de instituições brasileiras. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 227-247, set./dez.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/tp.v20i45.4361>



**RESUMO:** O Estágio Supervisionado compõe uma das etapas na formação inicial do professor, como um momento único e importante, uma vez que enseja ao futuro professor o contato com a realidade escolar a fim de que o estagiário, futuro professor, perceba como serão suas atividades como docente. O presente artigo, portanto, tem como objetivo realizar um levantamento do estado do conhecimento sobre Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas. A metodologia da pesquisa utilizada foi a investigação do estado do conhecimento. Os resultados permitem apontar que o Estágio Supervisionado é o momento oportuno do acadêmico assimilar saberes da experiência para, paulatinamente, construir sua identidade profissional e, desse modo, poder ter condições de ser um bom professor quando chegar seu momento de atuar profissionalmente.

**Palavras-chave:** Formação inicial do professor. Estágio Supervisionado. Estado do conhecimento.

**ABSTRACT:** The Supervised Internship consists of one of the stages in the initial education of the teacher as a unique and important moment, since it allows the future teacher to be in touch with the school reality so that the trainee, future teacher, can understand what his/her activities will be like as a teacher. This paper, therefore, aims to carry out a research of the state of knowledge on Supervised Internship in pre-service teacher education courses. The research methodology used was the investigation of the state of knowledge. The

results allow to point out that the Supervised Internship is the opportune moment for the academic student to assimilate empirical knowledge in order to gradually build up his/her professional identity and, thus, be able to be a good teacher when his/her time comes to act professionally.

**Keywords:** Initial teacher education. Supervised Internship. State of knowledge.

**RESUMEN:** La Práctica Supervisada compone una de las etapas en la formación inicial del profesor, como un momento único e importante, ya que conlleva al futuro profesor al contacto con la realidad escolar a fin de que el pasante, futuro profesor, perciba cómo serán sus actividades como docente. El presente artículo, por lo tanto, tiene como objetivo realizar un levantamiento del estado del conocimiento sobre Práctica Supervisada en los cursos de licenciaturas. La metodología de la investigación utilizada fue la del tipo estado del conocimiento. Los resultados permiten apuntar que la Práctica Supervisada es el momento oportuno del académico para asimilar conocimientos de la experiencia para, paulatinamente, construir su identidad profesional y, de ese modo, poder tener condiciones de ser un buen profesor cuando llegue su momento de actuar profesionalmente.

**Palabras clave:** Formación inicial del profesor. Práctica Supervisada. Estado del conocimiento.



1 Segundo Medeiros (2014), as pesquisas sobre estado do conhecimento significam uma grande contribuição na configuração de um campo teórico na medida em que explicitam as tendências das investigações sobre uma determinada temática. Além disso, possibilitam “[...] apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é realizar um levantamento do estado do conhecimento<sup>1</sup> sobre Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas. Para tanto, a constituição do grupo de teses e de dissertações a serem analisadas deu-se a partir de uma busca nos programas de Pós-Graduação em Educação, com produções disponíveis nas páginas dos programas com títulos relacionados a Estágio Supervisionado ou a estagiário no contexto dos cursos de licenciatura. Localizamos 51 dissertações e 27 teses que tratam da temática “estágio supervisionado”. Procuramos também trabalhos de pós-doutorado sobre essa temática, mas não localizamos trabalhos nessa área.

Dentre as 51 dissertações e 27 teses, percebemos que todas apontam no sentido de que é preciso pensar no Estágio Supervisionado como um momento menos burocrático e mais pedagógico, na formação do futuro professor. Chamou-nos atenção, também, a importância que as instituições são convidadas a dar para a relação entre universidade/faculdade e escola. É necessário que exista um intercâmbio entre a universidade e a realidade escolar para que as atividades de estágio sejam profícuas. Quanto aos enfoques dos problemas de pesquisa das teses e das dissertações investigadas, percebemos uma ênfase no que se refere ao enfoque na formação inicial e aos saberes docentes na formação. Isso coincide com a ênfase ao descritor “formação inicial de professores” que prevaleceu na tabela de descritores de trabalhos investigados.

Como o Estágio Supervisionado em Filosofia é objeto de tese de doutorado de um dos autores deste artigo, investigamos também os trabalhos existentes nessa área. Entretanto, não encontramos nenhuma tese ou dissertação relacionadas ao Estágio Supervisionado, no campo da Filosofia. Desse modo, entendemos que é pertinente nossa investigação para contribuir com o campo específico da formação de professores de Filosofia. Inicialmente, apresentaremos uma contextualização do Estágio Supervisionado no contexto da formação inicial de professores. Na sequência, apresentaremos as tabelas com os resultados do levantamento de teses e de dissertações e uma apresentação dos resultados. Finalizaremos com as considerações sobre os conhecimentos advindos das teses e das dissertações.

## 2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O aprendizado da profissão professor não é realizado de forma pontual em um determinado momento da formação, mas, sim, “[...] multifacetado e complexo, pois o processo de aprendizagem do professor constrói-se a partir de um conhecimento adquirido ao longo do desenvolvimento

2 Segundo Tozetto (2014, p. 18), “[...] por conhecimento especializado entendemos o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades específicas do trabalho docente. Entre os fundamentos desse conhecimento estão os diferentes tipos de conhecimentos que apoiam a tomada de decisão do professor no ato de ensinar o aluno. Inclui o manejo de classe, a metodologia utilizada para ensinar, os recursos adequados para a aprendizagem do aluno, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. É essencial, aos futuros professores conhecer aspectos específicos da docência para poder ensinar seus alunos. A docência exige o domínio do conhecimento pedagógico por parte do profissional da educação”.

profissional” (TOZETTO, 2014, p. 18). Nesse sentido, é mediante um contínuo processo que se forma o futuro professor. Assim, ele continua em formação, ao dedicar-se ao campo escolar.

A formação do professor ocorre em dois momentos, a saber: a formação inicial e a formação continuada. Nosso enfoque é investigar a formação inicial, com ênfase na relevância do Estágio Supervisionado nesse processo. Tozetto (2014) destaca a importância da preparação pedagógica dos futuros professores, no sentido de oferecer-lhes um conhecimento especializado<sup>2</sup> que lhes possibilite atuar de forma produtora, nos momentos de imersão no espaço escolar. Tozetto (2014) provoca-nos a pensar nas exigências formativas no momento da formação inicial:

É preciso preparar os futuros professores com um conhecimento pedagógico e científico que promova práticas conscientes, autônomas e críticas. A formação do profissional da educação deve fornecer os pilares para a construção do conhecimento pedagógico especializado, bem como o conhecimento profissional cultural do contexto em que estamos inseridos. [...] A formação oferece o conhecimento profissional básico calcado numa proposta bem fundamentada teoricamente e sustentada na realidade, pois permite o vínculo teoria e prática, exerce influência positiva nos futuros professores. Logo, provoca um repensar contínuo entre o ensinar e o aprender. Essa formação promove um processo de aprendizagem da docência frente a uma postura crítica, estimulando a capacidade de análise e reflexão do conhecimento histórico, social, político e econômico. (p. 18).

O momento do Estágio Supervisionado é, assim, um momento particular e especial dentro da formação continuada, uma vez que enseja ao futuro professor o contato com a realidade escolar a fim de que esse estagiário perceba como serão suas atividades como docente. Nesse momento, entram em evidência dois personagens muito importantes: o professor supervisor do estágio na universidade/faculdade e o docente que acolhe o estagiário para seu momento de estágio. Tanto mais estiverem em comunhão esses dois profissionais, tanto mais será coroada de êxito a vivência do estágio por parte do estagiário. O professor do estágio é responsável por orientar principalmente os primeiros contatos com a unidade escolar e o desenvolvimento do próprio estágio. Ao docente que acolhe estagiários é possibilitada uma experiência riquíssima de partilha docente com aquele acadêmico a caminho da construção de sua identidade profissional. No entanto, a dificuldade no estágio, por vezes, parece residir no distanciamento entre a universidade e o campo de estágio. Tal situação inviabiliza um resultado mais promissor no sentido de possibilitar que o estágio seja efetivamente um momento de

crescimento pedagógico por parte do acadêmico que exercita a construção de seu perfil como professor.

Garcia (2012) apresenta uma conceituação de Estágio Supervisionado que, como toda definição, tem suas limitações, mas contribui para pensarmos o Estágio Supervisionado, sobretudo na sua dimensão social:

Estágio Supervisionado é o momento previsto na estrutura curricular e possibilitado pelo Projeto Pedagógico, em que o estudante encontra-se consigo mesmo e aprofunda o nível de consciência em relação à profissão escolhida. Revê e reavê conhecimentos, reencontra postulados teóricos, adotam alguns, rejeitam outros, mas, sobretudo, atenta para o compromisso e a responsabilidade de seus atos profissionais frente à sociedade, à vida de outras pessoas, independentemente do campo profissional escolhido. Na Pedagogia e demais licenciaturas tal consciência recai sobre a formação de seus futuros alunos e o futuro educacional de sua nação, portanto, é quando percebe-se como alguém que contribuirá, efetivamente, para a formação de mentes e mentalidades. (GARCIA, 2012, p. 238).

No contexto dessa definição de Estágio Supervisionado é importante destacar que a formação inicial é realizada em um ambiente de mútua colaboração, sobretudo diante do entendimento de que o docente/futuro docente necessita de trocas com seus pares. No processo de revisão da teoria e de preparação da regência, além de outras atividades, o estágio também se efetiva como momento de pesquisa. Trata-se, pois, de um momento específico na formação que contribui para se pensar nos saberes necessários à docência. A formação de professores implica relações e é sobre tais relações que se constroem e se constituem os saberes docentes. Nesse sentido, “[...] o profissional da área da educação, em seu curso de formação inicial, constitui-se social e historicamente de forma contraditória, pois, ao mesmo tempo que estuda a história da docência, a compõe e, quando analisa o contexto da escola, está inserido nele” (TOZETTO, 2014, p. 21).

Mais especificamente sobre o Estágio Supervisionado, Tozetto (2014, p. 28) afirma que “[...] as propostas do estágio criam ferramentas teórico-práticas para auxiliar o grupo de alunos a encontrar soluções inovadoras e criativas para velhos problemas da escola”. A autora afirma ainda que o estágio não é o final da formação, mas o início do contato com a realidade escolar por parte do acadêmico que está prestes a iniciar sua trajetória como docente.

Assim, o estágio não deve ser encarado como a etapa final do processo formativo do professor, mas como uma etapa de aproximação com o futuro campo de atuação desse profissional. Por meio do estágio, o futuro docente

entrará em contato com a escola para participar diretamente do ambiente escolar, confrontando interesses, dificuldades, necessidades e problemas reais. O curso de licenciatura garantirá, com as diferentes disciplinas, um aporte teórico e prático para conhecer e aprofundar as situações de ensino, as quais surgirão no estágio. A escola oportuniza o espaço de discussão, reflexão e formação do professor. (TOZETTO, 2014, p. 29).

Nessa perspectiva, percebemos a relevância do Estágio Supervisionado na formação inicial do futuro professor. O estágio propicia o contato entre teoria e prática e viabiliza o encontro do licenciando com os problemas reais da educação. Por outro lado, percebemos que o Estágio Supervisionado não é um adendo ao curso de formação de professores, mas liga intimamente as disciplinas teóricas à prática. Infelizmente, nem sempre o Estágio Supervisionado é vivenciado como um momento formativo, sendo, algumas vezes, entendido como uma exigência burocrática para se concluir um curso de licenciatura.

Um estudo de caso no Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás, entre outras questões, procurou questionar, segundo Silva e Eufrásio (2015), a identificação daqueles que escolheram cursar uma licenciatura. Os autores consideram que uma das dificuldades no curso de formação de professores é que nem sempre os futuros docentes escolhem a profissão por identificar-se com ela, mas porque, de diversas formas, acabam sendo direcionados para a profissão. Alguns ingressam em cursos de licenciatura, segundo esses autores, submetidos ao fato de haver concorrência menor em relação a outros cursos. Contudo, no estudo de caso de Silva e Eufrásio (2015) ficou evidenciado que, no decorrer do curso, muitos que inicialmente haviam optado aleatoriamente pelo curso de licenciatura passaram, depois de conhecê-lo melhor, a ter uma identificação com ele e se interessarem pela docência.

O Estágio Supervisionado constitui-se como a oportunidade para o acadêmico realmente permitir-se avaliar se realmente optou por um curso que lhe trará realização profissional e pessoal. É o conhecer do contexto que escolheu, é experimentar a profissão de futuro docente, ensejo do contato com a realidade. O Estágio Supervisionado poderá até ser o momento que o acadêmico decidirá por não atuar como docente e procurar outros caminhos profissionais. Como destaca Baccon (2005, p. 132), “[...] o estágio, além de ser ponta pé inicial na formação do professor, pode ser um momento determinante na decisão do estagiário em ser professor”. Talvez o mais importante não seja a decisão de seguir ou não a docência quando pensamos no Estágio Supervisionado, mas a questão central pode ser que o Estágio Supervisionado realmente possibilite um contato com o campo escolar, futuro campo de atuação de quem pretende atuar no ambiente escolar.

Sugere-se o Estágio Supervisionado como o momento oportuno para o contato com os saberes da experiência na formação do futuro professor. Nesse sentido, Tardif (2012) afirma a importância da profissionalização do ensino e a articulação entre teoria e prática. Com a valorização dos saberes da experiência não se quer negar os demais saberes, mas se deseja “[...] colocá-los a serviço da prática profissional e da aquisição do saber e da experiência” (TARDIF, 2012, p. 27).

Tardif (2012, p. 29) aponta para a necessidade de uma superação entre “teórico” e “prático” na formação de professores; afinal, “[...] toda atividade humana, quer seja uma pesquisa científica, quer seja uma aula em sala, mobiliza necessariamente dimensões cognitivas e praxiológicas” (TARDIF, 2012, p. 29). O autor destaca que o ser humano age quando pensa e pensa quando age; assim sendo, é inócuo pensar uma superação entre teoria e prática.

Os saberes da experiência da docência não se circunscrevem a um saber específico, mas a uma gama de conhecimentos (TARDIF, 2012), a saber: os conhecimentos para ter-se um domínio de sala; como expor didaticamente os conhecimentos; o domínio do conteúdo a ser ensinado; os conhecimentos obtidos nas trocas com os colegas; a contribuição de reuniões com os pais que possibilita um conhecimento da realidade do aluno. São todos saberes que possibilitam a prática docente.

Tardif (2012, p. 34) afirma que, depois de ouvir muitos professores, o que ele conclui é que “[...] a experiência do trabalho docente foi muito formadora” na vida dos docentes. O autor destaca que existem três processos os quais, embora diferentes, relacionam-se amplamente: 1º - nos primeiros 3 a 5 anos de carreira docente, os professores adquirem a experiência de procurar certezas no como agir em sala de aula, conforme as diversas necessidades se imponham; 2º - há de considerar-se que, por mais conhecimentos da experiência, um docente sempre trabalha com uma realidade subjetiva e não com dados objetivos, cada aula é sempre uma nova aula; 3º - ao longo da carreira, as diversas experiências dos docentes em suas diversas matizes possibilitam que a sua identidade docente seja consolidada. Tardif (2012) conclui seu artigo enfatizando a importância de uma formação que valorize os conhecimentos da experiência:

Uma formação que não leva em conta a experiência do ofício e o saber de experiência dos práticos é uma formação de má qualidade. Uma formação que introduz uma ruptura entre os conhecimentos teóricos e o saber da experiência vai na direção errada. Não se pode formar um docente se não se levar em conta os saberes que estão na base da profissão e, principalmente, do trabalho em classe. É por essa razão que um dos grandes objetivos do movimento de profissionalização do ensino é,

há vinte anos, edificar uma base de conhecimentos sobre o ensino que deixaria um grande lugar aos saberes práticos. Em numerosos países esses práticos são considerados hoje como verdadeiros conformadores dos estudantes e parceiros essenciais da formação. (TARDIF, 2012, p. 40).

No entendimento de Tardif (2012), o contato do estagiário com o docente que atua na Educação Básica se destaca como elemento relevante. É de fundamental importância esse contato que propicia um enriquecimento mútuo, na medida em que tanto o profissional do ensino básico se enriquece no contato com os conhecimentos advindos da trajetória acadêmica do licenciando, como o licenciando, ao experimentar o convívio em ambiente escolar como professor, ganha na lida com o aluno, em um contato direto e profícuo. Com efeito, o docente da Educação Básica tem a partilhar toda uma experiência de sala de aula que se constitui em um saber que pode contribuir valiosamente para a formação identitária do futuro professor. Assim, o estágio possibilita um amplo enriquecimento de ambas as partes, possibilitando crescimento e amadurecimento recíprocos.

Borges (2012) entende que, em se tratando de formação inicial, os grandes desafios têm, como ponto de unidade, a busca de “[...] arrimar e articular os saberes acadêmicos aos saberes práticos ou da experiência profissional” (p. 69). A autora em referência defende, em seu artigo, o entendimento de que a escola existe como o *locus* central da formação inicial e, nessa perspectiva, coloca em evidência a necessidade de “[...] investir na formação dos agentes que acolhem os estagiários” (BORGES, 2012, p. 72). Talvez seja um grande desafio pensar em uma formação inicial de professores tendo como foco o ambiente escolar, porque, tradicionalmente, o espaço universitário traduz-se como o ambiente de formação por excelência e, por vezes, não valorizamos a grande contribuição que pode advir desse ambiente escolar para a formação de novos professores. Gisi, Martins e Romanowski (2012) destacam uma experiência da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) para inserção de alunos no ambiente escolar, mediante “[...] realização de pesquisas e projetos de trabalhos conjuntos” que “[...] tem aproximado a universidade da escola, pois traz para o debate os problemas da prática pedagógica” (GISI; MARTINS; ROMANOWSKI, 2012, p. 214). Quando existe um contato maior entre a realidade universitária e a realidade escolar, o estágio ganha novos contornos, o próprio Estágio Supervisionado ganha novos atributos como podemos perceber nos dizeres das autoras a seguir:

O estágio como processo parte dos problemas existentes na realidade da escola, isto é, realiza-se um diagnóstico e a partir destes problemas da prática é que são propostas as alternativas para serem efetivas pelos estagiários.

Isto é um processo coletivo: escola, estagiários, supervisores de estágio, é pelo debate, pelas conversas, pela consulta a referências como ponto de apoio e não de direção da prática. Depois deste processo é que o planejamento de estágio é proposto e durante seu desenvolvimento se exige acompanhamento para que as regulações necessárias possam ocorrer. Trata-se de movimento, de prática, espaço de análise crítica para que novas alternativas possam ser efetivadas pelos licenciandos. (GISI; MARTINS; ROMANOWSKI, 2012, p. 214).

Concluimos esta primeira seção insistindo que a formação de professores é um processo complexo com diversas perspectivas. No entanto, conforme os autores que pesquisamos, o Estágio Supervisionado faz-se um momento particular na vida acadêmica do licenciando. Percebemos, ainda, que os saberes profissionais de um futuro professor vão além dos saberes acadêmicos teóricos apenas. Isso não quer dizer que estejamos deixando de lado os saberes acadêmicos; eles são de fundamental importância, porque ninguém pode ensinar aquilo que não aprendeu. Enfim, entendemos, ainda, que quanto mais se efetiva uma parceria entre a unidade escolar e a universidade, mais ambas as partes serão enriquecidas com as contribuições advindas de ambas as áreas do conhecimento. Se os cursos de licenciatura se preocuparem cada vez mais em pensar na relevância do Estágio Supervisionado no contexto da formação inicial, mais os formados terão condições de atuar como futuros profissionais com uma identidade profissional diferenciada, ao apropriarem-se com maior ênfase dos saberes da prática durante o período de formação.

### **3 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Quanto ao enfoque dos problemas de pesquisa encontrados nas teses e nas dissertações, há uma predominância de objetivos com relação à representação discente sobre o estágio, conforme mostra a Tabela 1 que segue.

**Tabela 1** - Enfoque dos problemas de pesquisa das teses e dissertações investigadas

Objetivos	Dissertações	Porcentagem	Teses	Porcentagem	Total	Porcentagem
Enfoque na produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado.	3	5,88%	0	0,00%	3	3,85%
Enfoque na formação inicial/ Saberes docentes na formação.	16	31,37%	8	29,63%	24	30,77%
Enfoque na representação discente sobre o estágio.	12	23,53%	6	22,22%	18	23,08%
Enfoque no pensar o estágio partindo de pressupostos teóricos.	1	1,96%	1	3,70%	2	2,56%
Enfoque na relação do professor supervisor com estagiários.	11	21,57%	4	14,81%	15	19,23%
Enfoque no estágio supervisionado e no PIBID.	4	7,84%	0	0,00%	4	5,13%
Enfoque no modo como o docente acolhe o estagiário.	1	1,96%	1	3,70%	2	2,56%
Enfoque no relatório de estágio/experiência do estágio supervisionado.	3	5,88%	7	25,93%	10	12,82%
<b>Totais</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Quanto aos anos de defesa desses trabalhos, encontramos os dados apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2** – Anos de defesa dos trabalhos investigados

Ano	Número de dissertações	Porcentagem de dissertações por ano de produção	Número de teses	Porcentagem de teses	Total	Porcentagem
1985	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
1999	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
2000	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
2001	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
2002	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
2003	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
2004	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
2005	0	0,00%	1	3,70%	1	1,28%
2006	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
2007	3	5,88%	0	0,00%	3	3,85%
2008	4	7,84%	2	7,41%	6	7,69%
2009	3	5,88%	0	0,00%	3	3,85%
2010	3	5,88%	3	11,11%	6	7,69%
2011	2	3,92%	2	7,41%	4	5,13%
2012	2	3,92%	2	7,41%	4	5,13%
2013	8	15,69%	7	25,93%	15	19,23%
2014	7	13,73%	3	11,11%	10	12,82%
2015	8	15,69%	5	18,52%	13	16,67%
2016	6	11,76%	2	7,41%	8	10,26%
2017	2	3,92%	0	0,00%	2	2,56%
<b>Totais</b>	<b>51</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>78</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Quanto aos descritores, localizamos os dados compilados na Tabela 3 que segue.

**Tabela 3** – Descritores dos trabalhos investigados

Descritor	Ocorrências nas dissertações	Porcentagem nas dissertações	Ocorrência nas teses	Porcentagem nas teses	Total	Porcentagem do total
Formação inicial de professores	10	19,61%	8	29,63%	18	23,08%
Prática de ensino	7	13,73%	4	14,81%	11	14,10%
Estágio Supervisionado	5	9,80%	2	7,41%	7	8,97%
Estágio Supervisionado na licenciatura	4	7,84%	3	11,11%	7	8,97%
Acolhimento no estágio	6	11,76%	3	11,11%	9	11,54%
Estágio curricular obrigatório	16	31,37%	4	14,81%	20	25,64%
Representação social dos estagiários	3	5,88%	3	11,11%	6	7,69%
<b>Totais</b>	<b>51</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>78</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

A Tabela 4 a seguir traz as instituições de procedência das teses e das dissertações investigadas.

**Tabela 4** - Instituições de procedência dos trabalhos investigados

Instituição	Dissertações	Porcentagem	Teses	Porcentagem	Total	Porcentagem
Instituto Federal de Ouro Preto	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1	1,96%	1	3,70%	2	2,56%
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	0	0,00%	1	3,70%	1	1,28%
Pontifícia Universidade de São Paulo	0	0,00%	1	3,70%	1	1,28%
Universidade Católica de Pelotas	0	0,00%	1	3,70%	1	1,28%
Universidade Cidade de São Paulo	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade de São Paulo	0	0,00%	6	22,22%	6	7,69%
Universidade de Uberaba	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade do Estado do Mato Grosso	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade do Estado do Pará	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade do Vale do Itajaí	2	3,92%	0	0,00%	2	2,56%
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	0	0,00%	4	14,81%	4	5,13%
Universidade Estadual da Paraíba	2	3,92%	0	0,00%	2	2,56%
Universidade Estadual de Campinas	2	3,92%	0	0,00%	2	2,56%
Universidade Estadual de Londrina	4	5,88%	1	3,70%	5	5,13%

Instituição	Dissertações	Porcentagem	Teses	Porcentagem	Total	Porcentagem
Universidade Estadual do Ceará	3	5,88%	0	0,00%	3	3,85%
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	2	3,92%	1	3,70%	3	3,85%
Universidade Federal de Juiz de Fora	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade Federal de Minas Gerais	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade Federal de Pelotas	3	5,88%	2	7,40%	5	6,41%
Universidade Federal de Pernambuco	0	0,00%	1	3,70%	1	1,28%
Universidade Federal de Santa Catarina	2	3,92%	0	0,00%	2	2,56%
Universidade Federal de Santa Maria	7	15,69%	0	0,00%	7	10,25%
Universidade Federal de São Carlos	2	1,96%	1	3,70%	1	1,28%
Universidade Federal de Sergipe	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade Federal do Ceará	0	0,00%	1	3,70%	1	1,28%
Universidade Federal do Espírito Santo	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade Federal do Mato Grosso	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade Federal do Piauí	1	1,96%	2	7,41%	3	3,85%
Universidade Federal do Paraná	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	0	0,00%	1	3,70%	1	1,28%
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade Federal Rural de Pernambuco	1	1,96%	0	0,00%	1	1,28%
Universidade Metodista de Piracicaba	1	1,96%	1	3,70%	2	2,56%
Universidade Metodista de São Paulo	1	1,96%	1	3,70%	2	2,56%
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1	1,96%	1	3,70%	2	2,56%
<b>Totais</b>	<b>51</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>78</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Quanto às regiões de procedência das dissertações e das teses, encontramos as apresentadas na Tabela 5 a seguir.

**Tabela 5** - Regiões de procedência dos trabalhos investigados

Região	Dissertações	Porcentagem de dissertações	Teses	Porcentagem de teses	Totais	Porcentagem por região
Norte	1	2%	0	0,00%	1	1,28%
Sul	19	37%	9	33,33%	28	35,90%
Nordeste	10	20%	6	22,22%	16	20,51%
Centro-Oeste	3	6%	0	0,00%	3	3,85%
Sudeste	18	35%	12	44,44%	30	38,46%
<b>Totais</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>78</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Quanto à natureza das pesquisas, prevaleceram as qualitativas, conforme mostra a Tabela 6.

**Tabela 6** – Natureza dos trabalhos investigados

Natureza	Dissertações	Porcentagem	Teses	Porcentagem	Total	Porcentagem do total
Qualitativa	41	80,39%	24	88,89%	65	83,33%
Quanti-qualitativa	10	19,61%	3	11,11%	13	16,67%
Quantitativa	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>Totais</b>	<b>51</b>	<b>100,00%</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>78</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

## 4 RESULTADOS E ANÁLISES

Na Tabela 1, percebemos uma ênfase em relação ao enfoque na questão sobre formação inicial e saberes docentes na formação (24 ocorrências) e, em segundo lugar, um enfoque na representação discente sobre o estágio (18 ocorrências). Percebemos, a partir disso, que há uma ênfase na relação de estudos sobre Estágio Supervisionado estarem vinculados à formação inicial. Nas leituras que temos realizado, também observamos que, quando se estuda formação inicial, tem-se, necessariamente, mencionado a relevância do Estágio Supervisionado.

Na Tabela 2, sobre o ano de publicação, encontramos uma dissertação de 1985, que foi digitalizada e disponibilizada e, depois, encontramos dissertações a partir de 1999. Em 2008, encontramos uma ênfase na produção - quatro dissertações e duas teses sobre a temática. O número máximo de produções é atingido em 2013, com oito dissertações e sete teses. Notamos que, após 2013, o número de produções permaneceu elevado, com exceção de 2017. Assim sendo, podemos perceber que, a partir de 2008, uma elevação do número de produções sobre Estágio Supervisionado passou a existir, cujo ápice é 2013, mantendo-se, posteriormente, um número elevado de teses e de dissertações, com exceção de 2017.

Na Tabela 3, realizamos o levantamento dos descritores. O descritor que mais apareceu foi o descritor “Estágio Curricular Obrigatório” (20 ocorrências), seguido do descritor “Formação inicial de professores” (18 ocorrências). Percebemos uma harmonia entre o número de aparições do descritor “formação inicial de professores”, da Tabela 3, com a ênfase na Tabela 1 da formação inicial e dos saberes docentes na formação. Isso evidencia a relação intrínseca entre Estágio Supervisionado e formação inicial. O descritor “Prática de Ensino” (onze ocorrências) também é evidenciado como descritor com mais ocorrências.

Na Tabela 4, encontramos um destaque para a Universidade Federal de Santa Maria, que teve 7 produções

sobre Estágio Supervisionado. Em segundo lugar, está a Universidade de São Paulo com 6 produções. O Quadro 1, a seguir, traz os autores e os títulos das produções das sete dissertações da Universidade de Santa Maria para conhecimento das temáticas estudadas nessa instituição, a qual foi a que mais pesquisou sobre o tema.

**Quadro 1** - Títulos das produções das dissertações da Universidade de Santa Maria sobre a temática pesquisada

<b>Autor</b>	<b>Título</b>
Sandra Agostini (2008)	<i>A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM</i>
Leticia Taís Buchmann (2008)	<i>A construção da docência em música no Estágio Supervisionado</i>
Kelly Werle (2010)	<i>A música no Estágio Supervisionado de Pedagogia</i>
Neridiana Fabia Stivanin (2007)	<i>Estágio Curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/UFSM</i>
Liane Batistela Kist (2007)	<i>Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de estágio curricular em cursos de licenciatura</i>
Sandra Hunsche (2010)	<i>Professor “fazedor” de currículos: desafios no Estágio Curricular Supervisionado de Física</i>
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes (2008)	<i>Formas de organização de estágios curriculares em cursos de licenciatura em Letras</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Com relação à Tabela 5, evidenciamos uma preponderância da região Sul (28 produções). Em primeiro lugar, a região Sudeste, com 30 produções sobre Estágio Supervisionado. Já, em se tratando da Tabela 6, percebemos que os estudos sobre Estágio Supervisionado, de forma preponderante, são de natureza qualitativa - 65 produções; 13 de natureza quanti-qualitativa; e nenhuma de natureza quantitativa.

Vale ressaltar que sobre Estágio Supervisionado em Filosofia, que é um dos nossos objetos de estudo, não foi encontrada nenhuma produção acadêmica, o que permite inferir a pertinência de que pesquisemos sobre a temática para contribuir na investigação sobre o Estágio Supervisionado em Filosofia.

## **5 CONHECIMENTOS ADVINDOS DAS DISSERTAÇÕES E DAS TESES SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Fortes (2012) oferece uma contribuição em sua pesquisa, ao apresentar os modelos de estágio preponderantes na década de 1980, 1990 e nos anos 2000. Na década de 1980, a autora apresenta “[...] o estágio curricular como reprodução de modelos”; na década de 1990, ela indica a “[...] hegemonia da instrumentalização do estágio curricular supervisionado; e, nos anos 2000, a pesquisadora indica “[...]”

novos paradigmas para o estágio curricular supervisionado”. Em um primeiro momento, na década de 1980, teríamos o estágio como reprodução de modelos, cujo ambiente envolvia “[...] pensar a educação como transmissão de conhecimento do indivíduo instruído para o não instruído” (FORTES, 2012, p. 20). Nesse modelo, as atividades eram focadas no modelo do procedimento do estagiário ir até o local de estágio e observar de diversas formas desse campo, inclusive observar aulas que seriam modelo para sua futura regência. Esse modelo de compreensão do estágio vincula-se, segundo Fortes (2012), ao entendimento de uma pedagogia tradicional.

Já nos anos de 1990, segundo Fortes (2012), predominava uma visão de Estágio Curricular Supervisionado como instrumentalização técnica que “[...] pressupõe a educação em moldes economicistas, que fica a serviço das necessidades da classe burguesa” (FORTES, 2012, p. 21). Nos dizeres da autora:

Nesta concepção de instrumentalização técnica, o estágio curricular supervisionado aparece, geralmente, na vida do licenciando nos últimos anos do seu curso, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas tanto por parte do aluno quanto do professor: aquele acadêmico acostumado desde a sua educação infantil a uma prática receptiva de formação, regulada somente na sala de aula passa a ter outro horizonte, agora delimitado pela instituição campo de estágio. Nesse momento, o acadêmico tem o primeiro contato com as ações práticas de sua profissão, sai de espectador de uma sala de aula para se tornar o protagonista, sendo que este papel é constantemente avaliado, não mais somente, pelo seu professor-orientador, mas, também pelos outros atores que compõem o estágio: professor, aluno, corpo técnico da instituição e comunidade. (FORTES, 2012, p. 21).

Em oposição a esses modelos, Fortes (2012) destaca a importância de pensar, principalmente a partir dos anos 2000, no estágio como campo de conhecimento pedagógico, e “[...] neste contexto, emerge o ser humano como um agente histórico, social e político formado por relações” (FORTES, 2012, p. 23). Esse modelo aproxima-se mais de um entendimento de estágio como espaço para a pesquisa da articulação teoria-prática. O Estágio Supervisionado passa a ser compreendido como o momento todo propício para a experimentação de situações que o futuro professor vivenciará na sua vida acadêmica depois de formado. Nesse novo modo de compreender o estágio, ele passa a ser entendido de forma diversa daquela instrumental de um período anterior; o acadêmico não é alguém que apenas recebe um conhecimento que irá reproduzir posteriormente, mas ele próprio é criador do conhecimento. “O estágio curricular supervisionado surge, então, como componente

curricular que possibilita romper com a concepção de apenas receber o conhecimento historicamente construído no campo educacional e depois aplicá-lo *‘in loco.’* (FORTES, 2012, p. 65).

Quando se pensa no Estágio Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico, exercita-se um pensar diferente que possibilita novas formas de compreensão sobre a ação docente durante o Estágio Supervisionado. Nessa perspectiva, o campo do Estágio Supervisionado constitui-se propício a fartas contribuições para se efetivar a pesquisa sobre a prática docente em diálogo com a formação de professores.

Ao pensar-se o estágio de forma diferenciada, também encontramos a pesquisa de Galindo (2012, p. 190), a qual apresenta como resultados de sua investigação o pensamento do estágio em cinco sentidos: 1) “o estágio como espaço de trabalho coletivo”; 2) “como espaço de formação”; 3) “o estágio como espaço de satisfação de uma necessidade não individual do professor parceiro”; 4) “como momento de reflexão sobre o próprio desenvolvimento profissional do professor parceiro”; e 5) “o estágio como espaço de aproximação da universidade com a escola”.

A pesquisadora considera o estágio como trabalho coletivo, na medida em que o estagiário não realiza solitariamente seu estágio, mas diversos atores trabalham em conjunto para o efetivo aprendizado em suas atividades. Assim, ele percebe, em sua investigação, que “[...] foram estabelecidas relações diversas entre os estagiários e os professores parceiros, relações diferentes quanto à posição hierárquica, reciprocidade, papéis e objetos de relação” (GALINDO, 2012, p. 191). É importante que o futuro docente perceba a existência de uma estrutura coletiva, e que o momento do estágio possibilite que ele, ao iniciar sua vida docente, possa também compreender que assim como o estágio é um trabalho coletivo, a ação docente é uma ação colegiada, em que professores e demais funcionários da instituição escolar trabalham juntos, buscando atingir os objetivos educacionais. Embora a autora perceba a importância desse entendimento do estágio como espaço coletivo, ela reconhece dificuldades para essa relação coletiva estabelecer-se em tal ambiente porque, muitas vezes, os diversos atores do estágio querem agir não de forma colegiada, mas de forma individual.

Um segundo ponto de vista proposto por Galindo (2012) consiste em compreender o estágio como espaço de formação, superando uma mera burocracia. Para a autora, o estágio deve ser considerado um momento específico de aprendizagem dos saberes da docência, em que mesmo os erros podem ser considerados como um momento de aprendizagem, porque é testando que se pode avançar no sentido de pensar no campo do estágio como um momento de formação. Nas palavras da pesquisadora:

Nesse sentido, aprende-se fazendo, pensando, tentando, analisando ações, avaliando essas ações, reorganizando-as, enfim, se para o aluno a sala de aula é o local de aprendizagem, para os professores ela é o laboratório no qual se vive, se aprende e se concretiza a profissão. E o estágio supervisionado pode constituir-se como um espaço de formação global, no caso do estagiário e alternativo, no caso da formação do professor parceiro. (GALINDO, 2012, p. 197).

Assim, conforme apresentamos neste texto, na seção *O Estágio Supervisionado no contexto da formação inicial de professores*, o estágio é esse momento na formação inicial que possibilita um crescimento no que se refere a um contato com conhecimentos que vão além dos conhecimentos acadêmicos e que, antes de querer desmerecê-los, inclui tais saberes em seara da formação integral. Outro sentido que emerge da pesquisa de Galindo (2012) é o do estágio interpretado como satisfação de uma necessidade não individual do professor parceiro. A pesquisadora explana que, exceto no caso de ser uma escola de aplicação, não há uma obrigação formal de recebimento do estagiário por parte do professor da educação básica. O professor, quando decide acolher estagiários, contribui para que exista uma possibilidade de encontro entre a universidade e a escola. Nas palavras da pesquisadora:

Somente essa compreensão do estágio, como espaço de satisfação de uma necessidade que extrapola o individual, já seria por si só uma possibilidade de se trabalhar mais de perto com a escola básica. Os limites de compreensão desse espaço dessa maneira são que as ações para a melhoria dessa recepção também não são restritas na esfera de atuação do professor individualmente. Há a necessidade de rever o estatuto dos professores das escolas básicas nos projetos de estágio [...], revisão essa que precisa considerar a necessidade da constituição de tempos e espaços para o desenvolvimento e o envolvimento dos professores com essas atividades para além do trabalho voluntário, o que envolve as esferas com o trabalho dos professores nessa conscientização para que os mesmos sejam remunerados e cobrados na realização de atividades ligadas ao estágio. (GALINDO, 2012, p. 212).

Assim, o estágio deve ser percebido pelos diversos atores não apenas como uma forma de pensamento que extrapole uma ação individual mas, sobretudo, como um processo de formação dos diversos agentes envolvidos. Desse modo, emerge outro sentido percebido por Galindo (2012) no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores que acolhem os estagiários e que se faz

importante - não é o estagiário solitariamente que é formado e desenvolve-se profissionalmente, mas também o professor que acolhe os estagiários, uma vez que esse professor, ao colocar-se em atividade com o estagiário, constrói uma relação com a universidade. O estagiário possibilita que o responsável pela sala de aula tenha contato com novas maneiras de apresentar determinado conteúdo, havendo, assim, uma reciprocidade formativa que possibilita o desenvolvimento profissional também do professor que acolhe o estagiário.

O último sentido emergente da pesquisa de Galindo (2012, p. 212) é “[...] o estágio como um espaço de aproximação da universidade com a escola”. O distanciamento entre universidade e escola não é tão fácil de ser superado, mas os agentes do Estágio Supervisionado são convidados a colaborar para atenuar as arestas desse distanciamento, procurando possibilitar uma interação maior entre universidade e escola. A autora termina suas considerações afirmando que é preciso reconhecer que o distanciamento entre universidade e escola não é apenas causado por questões pedagógicas, mas diversas outras estruturas impedem uma aproximação maior entre estas duas instituições, e isso tolhe uma interação maior entre ambas as estruturas (GALINDO, 2012).

## 6 ESTÁGIOSUPERVISIONADOEMFILOSOFIA

Finalizamos com reflexões teóricas sobre Estágio Supervisionado em Filosofia, um de nossos objetos de pesquisa. Embora não tenhamos encontrado dissertações e teses sobre a temática, logramos encontrar artigos de periódicos e capítulos de livros.

Heuser (2010) afirma que são poucas as licenciaturas em que a dicotomia entre prática e teoria são tão gritantes como na licenciatura dos cursos de Filosofia. Para que se consiga pensar a licenciatura em Filosofia de forma mais integrada, a autora indica a necessidade de se superarem muros, a saber: licenciaturas que funcionem como bacharelados, preconceitos contra a docência (valoriza-se a pesquisa e se desvaloriza a docência), dissociação entre produção filosófica e docência. Heuser (2010) defende a importância de a atividade de formar novos professores ser entendida como problema filosófico, recorrendo a essa medida como um primeiro passo para se superarem esses muros. Nesse sentido, Cerletti (2009), ao longo de sua obra, defende o argumento de que ensinar Filosofia exige que se problematize filosoficamente seu ensino. “Afirmamos que um ensino ‘filosófico’ é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o *fazer filosofia* com o sentido de sua transmissão” (CERLETTI, 2009, p. 21. Grifos do autor).

Nessa perspectiva, o contexto do Estágio Supervisionado em Filosofia torna-se burocrático e não possibilita uma experiência filosófica<sup>3</sup> aos licenciandos e nem uma

3 Por experiência filosófica entendemos um ensino de filosofia que procure ir além do enciclopedismo. O enciclopedismo é um ensino de filosofia baseado na memorização de sistemas filosóficos. A experiência filosófica é um ensino de filosofia que relacione filosofia com a própria existência daquele que aprende filosofia.

criação conceitual, limitando-se ao enciclopédismo. Todavia, se os conteúdos enciclopédicos forem tratados como problemas filosóficos, e não como doutrinas inquestionáveis, pode-se possibilitar uma experiência filosófica aos graduandos. Assim, entendemos que é importante que se compreenda o ensino de Filosofia na licenciatura como um problema filosófico e existencial e não apenas como uma exigência burocrática a cumprir para finalizar a Graduação.

Tomazetti e Moraes (2016) tematizam que a formação de professores de Filosofia deve ser entendida como um problema filosófico. Para as autoras:

[...] transformar o problema do ensino de filosofia em problema filosófico significa perguntar pelo *que* ensinar e, com isso, desnaturalizar o ensino – tanto entre os estudantes como entre os próprios professores das licenciaturas. Daí a necessidade de entender que tal processo é subjetivo, mas deve ser também institucional, visto que se reconhece que aqueles que se formam em Filosofia têm o direito – para não dizer o dever – de filosofar. (TOMAZETTI; MORAES, 2016, p. 749. Grifo das autoras).

Tomazetti e Moraes (2016) analisaram as competências e as habilidades propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia – CNE/CES Nº 429/2001 – e observaram a ausência de uma preocupação mais explícita sobre a formação inicial de professores de Filosofia no que se refere ao ponto de vista didático-pedagógico. As pesquisadoras, ao analisarem a matriz curricular do curso de licenciatura em Filosofia da *Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, verificaram que dentre 24 disciplinas, apenas sete eram didático-pedagógicas. Assim, as autoras elegeram a preparação para sala de aula como condição a ser valorizada. Tomazetti e Moraes (2016) concluem o artigo propondo a necessidade de entender-se a formação de professores de Filosofia também como autoformação, para que o formando possa e consiga ir além do que lhe é oferecido e chegue à educação básica em condições de propiciar aos estudantes uma aprendizagem filosófica satisfatória.

Gontijo (2015) afirma que, com relação ao Estágio Supervisionado, há diversos formatos nos cursos observados, havendo instituições que distribuem as 400 horas de Estágio Supervisionado em dois, três ou quatro semestres. Há aquelas que criaram uma disciplina específica de Estágio Supervisionado. Outras instituições organizam o estágio em forma de tutoria em que “[...] a turma de estudantes de estágio é distribuída entre vários docentes que fazem a supervisão de pequenos grupos de estagiários” (GONTIJO, 2015, p. 131). Importante é ressaltar que, segundo o pesquisador, em algumas circunstâncias, as disciplinas didáticas e os estágios são ministrados por professores alheios

ao departamento de Filosofia, geralmente provenientes do departamento de Educação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores ocorre de modo complexo uma vez que a formação do professor é construída de forma paulatina. Nesse processo, podemos perceber a relevância do Estágio Supervisionado no contexto da formação inicial. Conforme as tabelas de dados sobre o estado do conhecimento do Estágio Supervisionado, observamos a relação entre a formação inicial e o Estágio Supervisionado. Conforme Tardif (2012), o Estágio Supervisionado é o momento que torna possível o contato com os saberes da experiência na formação do futuro professor. O autor destaca que é necessário superar uma divisão entre teórico e prático na formação de professores. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado deve ser considerado dentro de um contexto de formação inicial, e não deve ser visto de modo isolado, como um momento separado dos demais no processo de formação inicial.

Os resultados apontados pelo estado do conhecimento permitem inferir que uma pesquisa sobre o Estágio Supervisionado em Filosofia é pertinente na medida em que não se encontrou nenhuma tese ou dissertação sobre a temática. Enfim, percebemos, por meio das leituras das teses e das dissertações, o quão importante é a temática Estágio Supervisionado e o quanto ela impacta diretamente na vida do futuro professor. O Estágio Supervisionado é o momento oportuno do acadêmico assimilar saberes da experiência para, paulatinamente, construir sua identidade profissional e, desse modo, poder ter condições de ser um bom professor quando chegar seu momento de atuar profissionalmente.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Sandra. **A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM**: envolvimento de estagiários e orientadores. 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência de classe. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

BORGES, Cecília. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como *locus* central da formação inicial. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna

Ramos; BEHRÉNS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 43-83.

BUCHMANN, Letícia Taís. **A construção da docência em música** no Estágio Supervisionado: um estudo na UFSM. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, Fabiana Perpétua Ferreira. **Formas de organização de estágios curriculares em cursos de licenciatura em Letras**. 2008. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FORTES, Brenda Gonçalves. **O estágio curricular supervisionado como campo de conhecimento pedagógico**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

GALINDO, Monica Abrantes. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARCIA, Maria de Fátima. O estágio supervisionado como campo de desterritorialização da teoria e da prática de ensino. In: SANT'ANA, Claudinei de Camargo; SANTANA, Irani Parolin; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. (Orgs.). **Estágio Supervisionado, formação e desenvolvimento profissional docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 237-248.

GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O estágio nos cursos de licenciatura. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRÉNS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 203-218.

GONTIJO, Pedro. Formação inicial de professores de filosofia: mapeando um campo de investigação. In: TOMAZETTI, Elisete Medianeira. (Org.). **Ensino de filosofia, problematizações e perspectivas**. Curitiba: APPRIS, 2015. p. 117-145.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Muros do estágio e da formação de professores de filosofia. **Saberes**, Natal, v. 2, n. 5, p. 18-28, ago. 2010.

HUNSCHE, Sandra. **Professor “fazedor” de currículos: desafios no Estágio Curricular Supervisionado de Física**. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

KIST, Liane Batistela. **Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de estágio curricular em cursos de licenciatura.** 2007. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

MEDEIROS, Lilian de. **Revisão sistemática das teses e dissertações sobre as licenciaturas: as tendências dos estudos de estágio supervisionado.** 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SILVA, Sílvio Ribeiro da; EUFRÁSIO, Karem Nacostielle. Da universidade ao trabalho docente ou do mundo ficcional ao real: expectativas de futuros profissionais docentes. In: ARI, Raimann. (Org). **A Graduação e a formação de formadores.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 35-84.

STIVANIN, Neridiana Fabia. **Estágio Curricular:** um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/UFSM. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; BEHRÉNS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes.** 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 27-42.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; MORAES, Simone Becher Araujo. Formação do professor de filosofia: entre o saber e o fazer. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 7, n. 2, p. 744-758, jun./jul. 2016.

TOZETTO, Susana Soares. Formação inicial de professores: implicações e desafios para a constituição dos saberes. In: TOZETTO, Susana Soares; LAROCCA, Priscila. (Orgs.). **Desafios da formação de professores:** saberes, políticas e trabalho docente. Curitiba: CRV, 2014. p. 17-32.

WERLE, Kelly. **A música no Estágio Supervisionado de Pedagogia:** uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Recebido em: 04/05/2018  
Aprovado em: 13/06/2018  
Publicado em: 31/12/2018