

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

Carla Fabiani Scoto Bacelos¹
Márcia Helena Siervi Manso²

RESUMO

O artigo é um estudo bibliográfico, parte integrante da proposta do projeto de pesquisa apresentado ao Curso de Especialização em Ensino da Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), São Mateus-ES. Tem como objetivo discutir a problemática da disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. Foi elaborado um relato histórico, baseado em um estudo bibliográfico, na legislação educacional vigente, acerca de como essa disciplina está sendo implantada e vivenciada nos cursos de licenciatura e a sua importância para a formação docente. Acredita-se que o momento do estágio deve ser percebido como um espaço de reflexão da prática, numa busca de seu entendimento à luz de referenciais teóricos que a expliquem e apontem um possível redirecionamento. As experiências vivenciadas no período de estágio poderão constituir um caminho possível para a articulação entre teoria e prática, uma vez que os próprios alunos pesquisam e refletem sobre o ensino, construindo e reconstruindo saberes. Ao pesquisar a sala de aula e a escola, o futuro professor poderá preparar-se para compreendê-las em seu contexto complexo e estabelecer estratégias para melhor intervir em sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado. Cursos de licenciatura. Formação de professores.

¹ Aluna da Pós-Graduação do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES. E-mail: cfscoto@hotmail.com

² Professora adjunta do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES. E-mail: marciasiervi@ceunes.ufes.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um estudo bibliográfico parte integrante da proposta do projeto de pesquisa apresentado ao Curso de Especialização em Ensino da Educação Básica do Centro Universitário Norte Capixaba (CEUNES), São Mateus-ES. Demonstra que a vivência acadêmica e profissional da autora e sua preocupação referente às modificações que vêm sendo propostas para os cursos de licenciatura, com o objetivo de formar profissionais preparados para enfrentar as novas demandas educacionais, parece que não têm sido suficientes para sustentar as práticas iniciais dos professores em formação.

Primeiramente, é importante ressaltar que apesar das inúmeras modificações pelas quais a disciplina Estágio Supervisionado tem passado, nos últimos 40 anos, percebe-se que esta não cumpre seu papel fundamental de promover uma articulação entre as teorias abordadas nos cursos e a prática do ensino na Escola Básica.

Diante dessa constatação, cabe-nos esclarecer como o estágio tem se concretizado como prática de ensino e como poderá atingir efetivamente sua função na formação de professores.

Buscando entender como a disciplina Estágio Supervisionado foi sendo incorporada aos cursos de formação inicial nas licenciaturas, procura-se criar condições favoráveis para uma aproximação entre teoria e prática de forma crítica, reflexiva e inovadora, fator considerado imprescindível para essa formação.

REVISÃO HISTÓRICA

O Estágio Supervisionado é um elemento essencial nos cursos de licenciatura, amparado nas exigências mantidas pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, que torna obrigatória a prática do estágio durante os cursos de formação inicial de professores.

Entretanto, o estágio foi concebido historicamente de diferentes maneiras, conforme a evolução histórico-social da profissão e inserido nas finalidades sociais da educação escolar.

Ao nos reportarmos à história, observamos que questões relacionadas com a formação de professores estavam postas desde a criação dos primeiros cursos no Brasil. Pereira (1998) afirma que eles foram criados na década de 1930, sob a fórmula "3+1", ou seja, três anos de curso eram dispensados às disciplinas específicas e, ao final, mais um ano para as disciplinas de natureza pedagógica. Segundo o autor, as disciplinas consideradas de natureza "prática" surgiram no cenário da educação brasileira, na década de 1930, com a organização dos cursos universitários. Mas foi nos anos 1970, concretamente com a Reforma Universitária, pela Lei nº. 5.540/68, com os respectivos Pareceres e Leis Complementares, que se configurou o Estágio Supervisionado como componente curricular, assumindo um papel importante no conjunto do curso.

De acordo com Pimenta (1997, p. 29), o conceito vigente nos cursos que formavam professores, no período que compreendeu a década de 1930 até o fim dos anos 1960, era o da prática como imitação de modelos teóricos existentes. "A prática docente poderia, pois, ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos".

Segundo Pimenta e Lima (2004), a concepção do estágio como imitação de modelos caracteriza-se pela observação e imitação de bons profissionais. A atividade docente, nessa perspectiva, será bem-sucedida quanto mais se aproximar dos modelos observados. Essa concepção não valoriza a formação intelectual do professor, gera o conformismo e conserva hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura dominante, uma vez que o estágio se reduz à observação de professores em aula e à imitação desses modelos, sem envolver uma análise crítica fundamentada teoricamente e nem a realização da prática em sala de aula, pelo futuro professor.

Retomando a história, em 1964, transcorriam os "anos de chumbo" do regime militar. Foi em 1968 que o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº. 5.540, de 28-11-1968, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior, e o presidente da República, invocando o Ato Institucional nº. 5, de 13-12-1968, editou o Decreto-lei nº 464, de 11-12-1969, estabelecendo "normas complementares à Lei nº. 5.540".

Na década de 1970, paralelamente às denúncias de que os cursos eram excessivamente teóricos, surgiram iniciativas de estágio empregando inovações técnicas no desenvolvimento de atividades, denominadas "microensino". (PIMENTA, 1997, p. 53).

De maneira geral, os estudos desse período compreendiam a prática como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente. Por isso, a formação de professores deveria possibilitar, em situações experimentais, o treinamento de determinadas capacidades consideradas essenciais ao trabalho docente. Pimenta (1997)

apresenta alguns estudos e pesquisas sobre esse tópico, entre eles o de Therezinha Veras (1973), que em sua dissertação conclui que o “microensino” é instrumento eficaz para aquisição de um repertório de habilidades de ensino que prepara o professor para ser dinâmico e interativo, sendo dessa forma possível reduzir a maioria dos problemas que enfrentará na prática de ensino. O estágio era visto, assim, como instrumentalização técnica, caracterizando-se pela aprendizagem de procedimentos a serem empregados em sala de aula e pelo desenvolvimento de habilidades específicas, como o manejo de classes e o preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas. Assim o papel do professor ficava reduzido ao de um técnico que, ao invés de dominar conhecimentos científicos, tinha apenas que aplicar técnicas deles derivadas.

De acordo com Canário (2001) dessa concepção decorrem ações que limitam a eficácia da formação profissional, uma vez que, delimitando tendencialmente o papel do professor ao de um técnico, ignora a vertente indagativa e reflexiva da sua intervenção em ocorrências complexas, incertas e únicas. Pimenta e Lima (2004, p. 37) destacam que, na concepção de estágio como instrumentalização técnica, teoria e prática são tratadas isoladamente. Chamam a atenção para o fato de que “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. Além disso, essa perspectiva instrumental gera a ilusão de que as situações de ensino são todas iguais e podem ser resolvidas com as mesmas iniciativas, bem como o distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, na medida em que as disciplinas que compõem os cursos de formação não

estabelecem os nexos entre os conteúdos que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.

Na década de 1970, a Lei nº. 5.692/71, “[...] ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, transformou o Ensino Normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau, agora obrigatoriamente profissionalizante” (PIMENTA, 1997, p. 45). Para Silva (1997), no entanto, as modificações instauradas no sistema educacional pela Lei nº. 5.692/71, que estabelecia a qualificação obrigatória, reservavam à disciplina Didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade da sala de aula. Confirma-se, conforme descrito no Parecer CFE nº. 349/72:

A Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia de Ensino sob os aspectos de Planejamento, de execução do ato docente – discente e verificação de aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino [...]. Deverá ainda apreender técnicas explicatórias que lhe permitem identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posteriormente à Didática, embora não haja dúvidas de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática - o que se deve fazer e o que realmente se faz (BRASIL, 1972).

Segundo Silva (2007), o autor que melhor descreveu a forma dicotômica em que se configura o currículo do curso de licenciatura foi Pérez Gomes (1992, p. 98):

Os currículos são normativos, com a seqüência de conhecimentos dos princípios científicos relevantes, seguidos da aplicação destes princípios e de um *practicum*, cujo objetivo é aplicar na prática cotidiana os princípios da ciência estudada. Dentro da racionalidade técnica o desenvolvimento de competências profissionais

deve colocar-se, portanto após o conhecimento científico básico e aplicado, pois não é possível aprender competências e capacidades de aplicação antes do conhecimento aplicável.

De acordo com Ghibu (1996), já a partir da década de 1980, pesquisadores vêm afirmando a necessidade da união teoria e prática nos cursos de formação de professores. Fato marcado por dois grandes movimentos: o da revitalização do Curso Normal em nível médio e o da reformulação dos Cursos de Pedagogia. Para Pimenta (1997), esses movimentos reconheciam a escola como instituição social, cuja finalidade era a produção e a difusão do saber historicamente acumulado como forma de preparar os alunos para participarem das lutas sociais mais amplas. Esse objetivo dependia essencialmente do papel dos professores que, por sua vez, precisariam de uma formação de qualidade que lhes propiciasse condições para cumprir essa função.

Durante muitos anos obedecendo ao ciclo tradicional dos estágios – observação, regência e participação – sua função era apenas de denúncia de supostos erros da escola, sem que houvesse mudanças na escola, nem acréscimos aos estagiários.

No estágio de observação, a ênfase era em se elencar defeitos sem a preocupação de corrigi-los, basicamente porque não eram problemas dos alunos-estagiários, nem dos supervisores e, nem das universidades e na prática os professores observados sentiam-se julgados. No estágio de participação, os estagiários limitavam-se a corrigir provas das quais não participavam da elaboração e por isso não havia sentido nem significado para eles. Muitas escolas designavam as funções de secretaria aos estagiários, quando sua função era de participar efetivamente, colaborando de todas as nuances do processo ensino - aprendizagem. No estágio de regência a atividade do estagiário era estabelecida de acordo com seu suposto

‘dom’. Ou seja, se ele era ‘bom’ a ele era aberto mais espaço na escola, mas se ele era ‘fraco’ as aulas eram-lhe tomadas. Nesta visão de estágio, nem a universidade interferia e nem as escolas ajudavam na formação do futuro professor (CARVALHO, 1985, p. 37).

Uma outra modalidade de estágio assumida pelos cursos de licenciatura foram os estágios de recuperação e de minicursos. O primeiro foi um aproveitamento mais racional, por parte das escolas, de uma mão de obra especializada e ociosa. Foi, de início, pensado para servir à escola. Entretanto, com essa modalidade de atividade, os estagiários iniciavam a sua profissionalização por um viés pedagógico delicado, pois ficavam com os “piores” alunos, aqueles que tinham problemas de entendimento da matéria, de relacionamento com o professor, de falta de pré-requisitos, de indisciplina, etc. Os estagiários, diante de um grupo heterogêneo, deveriam atingir os objetivos propostos, não por eles, mas pelo professor titular desse grupo.

No segundo, o estágio de minicursos, havia a liberdade de preparar um conjunto de aulas – um minicurso orientado pelo professor de estágio. Esses cursos eram oferecidos aos alunos de ensino fundamental e ensino médio (na época 1º e 2º graus) em horário extracurricular.

Constatou-se que esse tipo de estágio servia somente à universidade, não atingindo, portanto, nem a estrutura da escola, nem aos professores do ensino fundamental e do ensino médio, pois não interferia diretamente no desenvolvimento escolar. Esses dois tipos de estágios acima citados, na prática, mascaravam a realidade que os estagiários iriam enfrentar. Além disso, a integração entre a escola básica e a universidade ficava a desejar.

Nas palavras de Carvalho (1985, p. 69), essa prática resumia-se numa situação sobre a escola e não na escola. Em meados da década de 80, a mesma autora propôs, como alternativa a essas discussões, um estágio denominado participante, em que, numa estreita ligação entre a universidade e as escolas de ensino fundamental e de ensino médio, os estagiários desenvolveriam práticas que atingissem tanto o corpo discente como o corpo docente das instituições de ensino, pois levariam a eles uma proposta de trabalho pensada e pesquisada na universidade a partir de problemas de ensino elencados nas escolas:

Este estágio deve servir a universidade não só dando condições de preparar os nossos estagiários, colocando-os como agentes participativos na solução de problemas educacionais de nossas salas de aula, mas abrindo novos campos de pesquisa a serem estudados – problemas reais de nossas escolas em relação às nossas disciplinas [...]. Vejo a metodologia de estágio participante muito próxima da metodologia de uma pesquisa participante (CARVALHO, 1985, p. 69).

As concepções de Carvalho (1985) são pertinentes nesse momento quando o papel do curso de formação de professores e, principalmente, as discussões em torno da disciplina Estágio Supervisionado foram revistas na LDB, Lei nº. 9.394/96 e confirmadas como um componente curricular articulado e orientado pelos princípios da relação teoria e prática. Ou seja, são pertinentes ao “novo” papel do curso de formação de professores, porque, em se tratando de um curso dessa natureza, para a educação básica, deve ser concebido a partir de competências teórico-práticas acerca do processo de ensino e aprendizagem e pertinentes à disciplina Estágio Supervisionado, porque essa disciplina deve caracterizar-se na relação entre as especificidades de discussão dos aspectos

básicos dos conteúdos específicos (de cada curso: Letras, Física, Geografia etc.) e das teorias da aprendizagem aplicadas em forma de ensino, pesquisa e extensão.

Conforme Lima (2002), compete à universidade não só a transmissão e produção do conhecimento, mas, sobretudo, a responsabilidade de fazer retornar à sociedade o conhecimento produzido, quer em nível objetivo imediato, quer no sentido maior de desenvolvimento social, de melhoria da qualidade de vida da população a qual ela está inserida.

Analisando sob o aspecto legal atual, podemos observar que a obrigatoriedade do estágio curricular na formação profissional está definida na Legislação Federal, LDB (Lei nº. 9.394/96) e nos atos normativos dali originados. Em específico, encontra-se discutida no Parecer CNE/CP 27/2001, que estabelece que o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em escolas de educação básica. Esclarece ainda que deve se efetivar durante o curso de formação e com tempo suficiente (CNE/CP28/2001) para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. De acordo com o projeto pedagógico próprio, deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e a escola campo de estágio, com objetivos e tarefas claras, e que as duas instituições se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre a instituição de ensino e as unidades dos sistemas de educação básica. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes, segundo os objetivos de cada momento de formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um

único professor da escola de formação, mas deve envolver uma atuação coletiva dos formadores. Nas palavras de Piconez (1998, p. 30):

A disciplina Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação profissional do professor, deve, portanto, estar articulada ao projeto pedagógico do curso.

Atendendo ao que dispõe a legislação federal sobre o Estágio Supervisionado (Parecer CNE nº 28/2001), pode-se afirmar que é um momento de formação profissional, seja pelo exercício direto “in loco”, seja pela presença participativa em ambientes próprios daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional habilitado (BRASIL, 2001).

O Estágio Curricular Supervisionado, conforme Parecer CNE nº 28/2001, portanto, constitui-se em umas das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional na medida em que é considerado o momento de efetivar, sob a supervisão de um professor experiente, um processo de ensino-aprendizagem em que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização desse estagiário (BRASIL, 2001).

Diante desses atuais dispositivos legais, é necessário refletir como se dará na prática e, principalmente, qual a sua concepção atual, pois não cabe mais repetir modalidades que legitimam a separação entre teoria e prática e ou concebê-las como complementação aos conteúdos de formação específica de cada curso.

Conforme Silva (2007, p. 4):

[...] tem-se na investigação da escola, e em todas as suas performances, uma concepção e uma possibilidade concreta como encaminhamento para o estágio curricular supervisionado. Percebê-lo como pesquisa pressupõe o embate direto com a sala de aula, com o cotidiano da escola e com a legitimação, confirmação e/ou transformação de aspectos teóricos construídos em disciplinas de formação específicas. O trabalho seguirá uma abordagem teórico-prática que, certamente, tornará o fazer pedagógico mais qualitativo mais dinâmico e transformador. Diga-se o mesmo para todos os aspectos que compõem a totalidade da escola: a gestão, as relações intra e extraescolares, o planejamento, etc.

A duração do estágio é de 400 horas aula (Parecer 02 de 19 de fevereiro de 2002), que poderão ser distribuídas nas seguintes modalidades:

- 1- Regência de classe: pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige;
- 2- Projetos de extensão: pressupõe a realização de atividades na forma de seminários, minicursos e oficinas para professores, alunos e demais comunidade escolar ou ainda grupos de educação não-formal sobre temas específicos de cada curso de licenciatura.
- 3- Projetos de pesquisa: pressupõe propostas de pesquisa educacional acerca de 'inquietações' próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades.
- 4- Monitorias: pressupõem acompanhamento ao trabalho de educadores em grupos de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, grupos da terceira idade, etc. com roteiro e relatórios de atividades;

5- Seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da universidade e unidades escolares (SILVA, 2007, p. 4).

Conforme Cury (2004, p. 17), nessas modalidades deve estar contemplada a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer:

O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino.

A Lei nº. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, além de definir, em seu art. 13, as incumbências dos docentes da educação básica, concede todo o Título VI, constituído de sete artigos, aos profissionais da educação, explicitando aspectos relativos à sua formação e à valorização do magistério. A necessária articulação entre incumbências docentes e a formação fica particularmente clara no art. 65, ao estabelecer que “[...] a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Nos cursos de formação de professores, os estágios deveriam trabalhar a relação teoria e prática. No entanto, segundo dados da Unesco (2005), essa atividade é, entre outros problemas, o ponto crítico desses cursos. Sua programação e seu controle têm sido precários e, muitas vezes, fica restrita à simples observação de aula, e a participação em atividades de ensino só acontece dependendo das circunstâncias e da disponibilidade do professor de sala.

Ainda de acordo com a Unesco (2005), de modo geral, na maioria das escolas, as situações de estágio não são acompanhadas por um supervisor. Nos cursos noturnos, é

flagrante a falta de tempo para o cumprimento das horas exigidas de estágio, já que grande parte dos alunos trabalha durante o dia. O aumento crescente das matrículas nos cursos noturnos é justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores, o que torna ainda mais problemática essa questão.

Diante desse contexto, tentando esclarecer ainda mais os elementos que constituem o docente em ação, é necessário discutir a formação inicial de professores no que diz respeito às questões das práticas de estágio.

Tais questões vêm mobilizando um novo olhar nos últimos anos, que pode ser relacionado com o esforço crescente por parte de alguns educadores – Pimenta (1997, 2004), Libâneo (2003), Machado (2003), Di Giorgi e Leite (2004), Ghedin (2005) e Maciel e Neto (2004) – no sentido de transformar um estágio burocratizado, mero cumprimento de tarefa no final do curso, em atividade de produção de conhecimento e de reflexões sobre seus fundamentos epistemológicos, que envolvem a totalidade das ações do currículo das licenciaturas.

Para a consecução desse propósito, é imprescindível considerar o estágio como um campo de conhecimento indispensável aos processos formativos, cujo planejamento deve evidenciar sua importância e intencionalidades, pois, embora não seja o único responsável por uma completa formação para o magistério, possibilita o trabalho com questões básicas de alicerce para o exercício docente, como: “[...] o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 100).

Nessa perspectiva, a formação de professores não pode separar teoria e prática, como ocorre atualmente em grande parte dos cursos de licenciatura. Gonçalves e Gonçalves (2001, p. 114) destacam:

[...] estes cursos, de modo geral, seguem o modelo de racionalidade técnica, no qual as disciplinas de conteúdos específicos são ministradas antes daquelas de cunho pedagógico e, via de regra, ficando a parte prática ao final do curso, quando a maior parte dos conteúdos teóricos já foi estudado.

Assim, também, Libâneo (2001, p. 95) afirma que “[...] o contato do professor com a realidade escolar acontece após ter passado pela formação teórica, tanto nas disciplinas específicas como nas pedagógicas”. Esse aspecto ressalta que os cursos que formam docentes, com sua atual organização, não consideram a prática como elemento central no processo de formação de professores.

Gonçalves e Gonçalves (2001, p. 114) apontam a existência de uma compreensão de que, “[...] conhecendo a parte teórica, o professor pode melhor apreender a técnica para utilizá-la na solução de problemas enfrentados durante o exercício profissional”.

No movimento de articulação entre teoria e prática, Canário (2001, p. 7) destaca que “[...]a aproximação entre os cursos de licenciatura e os contextos reais de exercício docente precisa se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não de simples aplicação”. Para esse autor, a aceitação desse pressuposto implica que o contato estreito com os contextos de trabalho não fique restrito apenas a uma etapa final do curso, mas esteja presente desde o início do curso de

formação de professores e permanença durante todo o processo formativo.

Tardif (2002, p. 289) também aponta a necessidade de que a formação cultural e científica, por meio das disciplinas contributivas – Psicologia da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Didática, entre outras – estejam vinculadas à preparação prática. Esse aspecto, de acordo com o autor, envolve uma nova organização temporal dos programas, que devem conceder uma parcela significativa à formação prática no meio escolar: “[...] estágios de longa duração, contatos repetidos e freqüentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos, etc.”.

É durante a realização dos estágios que ocorre o encontro entre os professores das escolas e o aluno, futuro professor, cada qual com seus saberes, histórias de vida e experiências individuais e coletivas. Tardif (2002) também considera a importância da interação entre o estagiário e a escola, ao afirmar que os professores de profissão precisam ser considerados atores importantes na formação dos futuros docentes, em contraposição à situação periférica que tradicionalmente ocupavam.

É necessário que os estágios não sejam mais vistos como tarefas a cumprir em um determinado número de horas, apenas pela observação da ação docente e da elaboração de relatórios, isto é, que se organizem em espaços de elaboração de saberes.

Nos cursos de licenciatura, os estágios têm sido vinculados ao componente curricular Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina específica.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto

está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 9/2001).

O Parecer CNE/CP nº 28/2001, ao caracterizar a prática como componente curricular, sugere que ela deve ser planejada na elaboração do Projeto Pedagógico do curso. E o estágio supervisionado, que contribui para a formação da identidade do professor, deverá estar articulado à Prática de Ensino. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Como se trata de um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer nº 9/2001, ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica (BRASIL, 2001)

Também segundo o Parecer CNE/CP nº 28/2001, o estágio curricular supervisionado deve ser realizado nas escolas de educação básica a partir da segunda metade do curso e avaliado tanto pela instituição formadora quanto pela escola campo de estágio. É preciso que se transforme num momento de formação do profissional para que ele possa aprender o ofício de ser professor no ambiente de atividade pedagógica em uma unidade de ensino, devendo oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da realidade da situação de trabalho e das necessidades do ambiente institucional escolar, ou seja, a experiência acadêmico-profissional no futuro ambiente de trabalho.

O estágio curricular de ensino é entendido como o tempo de aprendizagem. Assim, o estágio curricular supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido

em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado. O Parecer CNE/CP nº 28/2001 definiu estágio como “[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (BRASIL, 2001, p. 10).

Segundo Pimenta e Lima (2004), as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº 2/2002, que definem a duração e a carga horária mínima para as atividades de estágio, trouxeram grandes preocupações aos cursos de formação de professores. Elas determinam que os cursos de licenciatura devem prever 2.800 horas, a serem desenvolvidas no prazo mínimo de três anos, sendo 1.800 horas destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 400 horas à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 400 horas ao estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso e 200 horas a outras atividades acadêmico-científico-culturais. Diante dessas novas exigências, as autoras apontam algumas dificuldades enfrentadas no processo de formação de professores, como as precárias condições institucionais para o exercício dos docentes no ensino superior e para a realização dos estágios nas escolas. As condições reais e objetivas do trabalho docente nas universidades e a falta de preparo e compromisso dos professores das demais disciplinas poderão dificultar a implementação do estágio como uma atividade presente ao longo do currículo.

Para Pelozo (2007, p. 2), “[...] a prática de Ensino e o estágio não garantem uma preparação completa para o magistério, mas possibilita que o futuro educador tenha noções básicas do que é

ser professor nos dias atuais, como é a realidade dos alunos que freqüentam a escola, entre outras”. Essa oportunidade de observação e reflexão sobre a prática permitirá que o aluno/estagiário reafirme sua escolha pela profissão e resolva assumir-se como profissional politizado desde o início de sua carreira.

Assim, a prática docente constitui um elemento extremamente importante na formação de professores, ao possibilitar o contato dos futuros docentes com um contexto específico, a partir do qual a teoria pode ser realimentada ou reelaborada diante das situações encontradas.

Considera-se, nesse cenário, a prática como um elemento tão importante quanto a teoria na formação docente, importância que Barth (apud FIORENTINI et al., 2001) lhe atribui na construção dos saberes docentes, apontando que o importante são “[...]os efeitos da pedagogia e não a teoria, mas, para os avaliar, precisamos ter teorias à nossa disposição. Nada é tão prático como uma boa teoria, porém, com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real”.

A partir dessa e de outras considerações, Fiorentini et al. (2001) afirmam que as escolas responsáveis pela formação inicial de professores não podem continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico. Aquilo que outrora era visto apenas como ponte entre a formação específica e a pedagógica, deve ser, na verdade, considerado como o eixo principal da formação profissional do professor. Esse eixo, portanto, é aquele que articula a teoria e a prática do ensino e promove atividades que contribuem para a formação do professor-pesquisador numa perspectiva de formação contínua.

Segundo Tardif (2002), esse processo possibilita a construção da autonomia compartilhada e de uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes buscando o aperfeiçoamento da prática educativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento curricular, pessoal e profissional. Investir em uma postura crítica e reflexiva desde a formação inicial possibilita que os saberes da experiência sejam confrontados com a realidade prática do professor. O estágio, assim, pode ser uma oportunidade de reflexão, de formação e elaboração de saberes necessários à ação docente.

Fiorentini et al. (2001) acreditam que o distanciamento e o estranhamento entre os saberes científicos e os saberes práticos residem na relação estabelecida entre os professores e os acadêmicos. Por um lado, essa relação está marcada por uma cultura profissional que supervaloriza o conhecimento teórico e, por outro, pelo pragmatismo ativista que desvaloriza a formação e a reflexão teórica e filosófica.

Ghedin (2005) propõe que, durante o estágio, o aluno, futuro professor, deverá buscar compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos.

Muitos autores (KENSKI; KULCSAR; PIMENTA, 1994; MORASSUTI et al., 2008; PIMENTA; LIMA, 2004; PICONEZ, 1991; 1994; 1999; 2004; SANTOS; VENTORIM, 2002) chamam a atenção para algumas ações e práticas do Estágio Supervisionado, que têm colaborado para uma reflexão superficial dos saberes desenvolvidos na interação entre profissionais da escola, da universidade e dos alunos/estagiários:

a) ausência de disponibilidade das escolas e dos professores que nela atuam, para receber o Estágio Supervisionado como campo de trabalho;

b) o caráter aleatório na definição dos campos de estágio, o que contribui na ausência de responsabilidade política e pedagógica das instituições envolvidas, universidade e escola, na construção coletiva da práxis pedagógica;

c) caracterização do Estágio Supervisionado como polo prático do curso e o caráter terminal que tem assumido;

d) as metodologias empregadas pelos professores dos estágios e seus alunos/estagiários no processo de intervenção da prática nas escolas, ou seja, utilizam o campo de estágio para aplicação de conhecimentos, sem o compromisso de problematizá-lo e propor alternativas de trabalho;

e) ausência de reflexão e sistematização dos resultados das propostas de intervenção e ações realizadas na prática do grupo envolvido no trabalho do estágio, com vistas a uma colaboração no processo de ressignificação de saberes dos professores da escola, da universidade e dos alunos-estagiários.

Acredita-se que o momento do estágio deve ser percebido como um espaço de reflexão da prática, numa busca de seu entendimento à luz de referenciais teóricos que a expliquem e apontem um possível redirecionamento.

Representa também um período que poderá contribuir para a apropriação de conhecimentos e a elaboração de saberes, em que a reflexão sobre a prática se constitui um movimento de busca do conhecimento teórico que venha possibilitar ao aluno, futuro professor, novas escolhas pedagógicas.

Enfim, as experiências vivenciadas no período de estágio poderão constituir um caminho possível para a articulação

entre teoria e prática, uma vez que os próprios alunos pesquisam e refletem sobre o ensino, construindo e reconstruindo saberes. Ao pesquisar a sala de aula e a escola, o futuro professor poderá preparar-se melhor para compreendê-las em seu contexto complexo e, dessa forma, estabelecer estratégias para melhor intervir em sua prática docente.

ABSTRACT

This research paper is a bibliographic study of project proposal presented to Post Graduation Program in Education of the North University Center of Espírito Santo State - UFES, São Mateus-ES. Such research aims at discussing the problematic issues related to supervised traineeship in teaching degree courses. Therefore, based on a background on education, legislation and how this subject is carried out in such courses, a historical report was elaborated to show the importance to discuss it for practical teaching. It believes that traineeship time must be noted as way to practice some reflection in order to find understanding by means of theoretical perspectives which explain and point out a possible direction to be followed. Thus, practical experiences during the supervised traineeship will be able to find a possible way to approach theory and practice, since students can search and reflect about learning and develop knowledge. Thus, by searching the class and school, the future teacher will be able to prepare themselves to understand them within their own context and establish strategies for intervention in the teaching profession.

KEYWORDS: Supervised traineeship. Teaching degree courses. Teaching profession.

REFERÊNCIAS

- 1 BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2009.
- 2 BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2009.
- 3 BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 8 maio 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2009.
- 4 BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 3 out. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

- 5 CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. 2001, Brasília **Anais...** Brasília, 2001
- 6 CARVALHO, I. M. **O processo didático**. Rio de Janeiro: FGV, 1985.
- 7 CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- 8 CURY, C. R. J. **Estágio supervisionado na formação docente: políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. São Paulo: DP & A Editora, 2004.
- 9 GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.
- 10 GUIBU, G. **O estágio supervisionado na habilitação específica para o magistério: uma abordagem histórica**. 1996. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.
- 11 GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G. et al. **Cartografias do trabalho docente**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. cap. 4, p. 105-306.
- 12 KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1994.

- 13 KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1994.
- 14 LEITE, Y. U. F. DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista da Universidade de Santa Maria**, v. 29, n. 2, p. 135-145, 2004.
- 15 LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).
- 16 LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- 17 LIMA, M. do S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 3. ed. Fortaleza/CE: Editor Demócrito Rocha, 2002.
- 18 MACHADO, V. M. **Curso de pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo?** 2003, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- 19 MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- 20 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2009.
- 21 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Parecer 349 de 1992**. Brasília,

- 29 nov. 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces211_07_ret.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2009.
- 22 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Conselho Nacional de Educação. Parecer 02 de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, 19 fev. 2002. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2009.
- 23 MORASSUTI, M. S. A. N. et al. Estágio supervisionado: observação, experimentação e reflexão. **Multiciência**, São Carlos/SP: Centro Universitário Central Paulista, v. 9, 2008.
- 24 PELOZO, R. C. B. Prática de ensino e o estágio supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça/SP: Faculdade de Ciências Humanas de Garça, ano V, n. 10, 2007.
- 25 PEREIRA, J. E. D. **A formação de professores nas licenciaturas**: velhos problemas. novas questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais... Águas de Lindóia: ENDIPE**, 1998.
- 26 PÉREZ GOMES, **A Formação dos professores da licenciatura**: os professores e sua formação. Portugal: Porto Editora, 1992.
- 27 PICONEZ, S. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- 28 PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

- 29 PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- 30 PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.
- 31 SANTOS, A. A. P. dos. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- 32 SILVA, A. V. da. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica. **Revista Espaço Acadêmico Universidade Estadual de Maringá**, Maringá/PR, n. 73, 2007.
- 33 TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- 34 UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Edições UNESCO Brasil, 2005.
- 35 VENTORIM, S. A produção do conhecimento sobre a prática de ensino e estágio supervisionado em educação física na Revista Motrivivência. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE DO ESPÍRITO SANTO, 1., 2002, Santa Teresa. **Anais...** Santa Teresa: ESESFA, 2002. 1 CD-ROM, GT Escola.

Recebido em: 17-5-2010

Aprovado em: 20-6-2010