



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

João Carlos de Lima Neto¹

Resumo: Este artigo resulta de uma revisão bibliográfica realizada na literatura especializada e tem por objetivo propor reflexões acerca das contribuições dos Estágios Supervisionados na articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, destacando-os como lócus de formação docente. Para tanto, são discutidos o histórico, a legislação e as diferentes concepções que o legitimam como componente do currículo destes cursos. Por fim, estes são defendidos como eixos de articulação entre a formação crítica, autônoma e reflexiva e o campo de atuação profissional dos futuros professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio Supervisionado. Teoria e prática docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, a formação inicial de professores é realizada em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura, nas modalidades presenciais e à distância, oferecidas por universidades e faculdades, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996. De modo geral, contemplam os currículos das licenciaturas disciplinas de formação específica das áreas de atuação (Pedagogia, Geografia, História, Letras, entre outras), de formação pedagógica (fundamentos, sociologia, políticas e psicologia da educação, didáticas e metodologias de ensino) e estágios supervisionados, os quais são concebidos, em muitos casos e erroneamente, como o *Componente prático* do currículo.

Ressalta-se que a formação do profissional docente resulta da combinação entre conhecimentos teóricos e práticos, os quais se tornam indissociáveis (PIMENTA, 1997). Nesse sentido, o desafio dos cursos de licenciatura é valorizar o conhecimento prático da profissão docente. Estes cursos devem propor aos futuros professores uma “formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula” (GATTI, 2013, p. 40). O distanciamento existente entre os cursos de formação inicial e

¹ Licenciando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFG e Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da UFG.



n.4 junho (2016)

o campo de atuação dos futuros professores influencia diretamente na constituição de suas identidades profissionais.

Nesta perspectiva, a autora defende a necessária articulação entre a formação acadêmica e o campo de atuação profissional, entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica. Guimarães (2004) ressalta a importância de levar aos cursos de formação de professores, as questões práticas da atividade docente. Desta forma, o curso de formação inicial deve prover o licenciando não apenas dos conhecimentos científicos de cunho específico, mas também dos contextos e dilemas da atuação profissional.

Neste contexto, destacamos que as discussões acerca da articulação entre teoria e prática são verificadas nos cursos de licenciatura um grande número de pesquisas e publicações realizadas por professores formadores em diversas instituições de ensino e têm o Estágio Supervisionado como principal objeto de estudos. Este artigo, por sua vez, tem por objetivo propor reflexões acerca do papel dos Estágios Supervisionados na articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, destacando-os como locus de formação docente.

As reflexões apresentadas resultam de uma revisão bibliográfica realizada na literatura especializada que tem como teóricos Zeichner (1993; 2008), Pimenta (1997), Guimarães (2004), Pimenta e Lima (2004), Barreiro e Gebran (2009) e Gatti (2013). Destarte, vale discorrer, brevemente, sobre a origem e a consolidação destes enquanto componentes do currículo dos cursos de formação de professores no Brasil.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As disciplinas direcionadas às práticas profissionais estão presentes nos cursos de formação de professores no Brasil desde a criação das Escolas Normais durante as primeiras décadas do século XX, inicialmente orientadas por legislações estaduais e, após 1946, pela Lei Orgânica do Ensino Normal. No período anterior a lei, como ressalta Pimenta (1997), alguns estados brasileiros já estabeleciam a obrigatoriedade do desenvolvimento de atividades voltadas às práticas profissionais dos futuros professores, apresentadas sob o formato das disciplinas de Práticas de Ensino, Metodologias e Didáticas conforme a especificidade de cada legislação.



n.4 junho (2016)

O Decreto-Lei 8530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal), regulamentou o desenvolvimento destes cursos em âmbito nacional, dispondo sobre os currículos e sua organização. Esta lei explicita a necessidade da prática na formação de professores, entendida como aquisição de experiências por meio da observação e reprodução de modelos existentes (BARREIRO; GEBRAN, 2009). Neste sentido, as escolas normais deveriam manter-se anexas às escolas primárias, para possibilitar momentos de práticas e de demonstrações. Segundo Pimenta (1997, p. 35), a prática exigida pela legislação em questão “[...] era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo [...]”, não necessitando da realização de um estágio profissional.

A formação de professores em nível superior, na Faculdade Nacional de Filosofia, por sua vez, foi regulamentada pelo Decreto-Lei 1190/39 que dispõe sobre a organização dos cursos superiores de Licenciatura. Este modelo denominado de *padrão federal*, o qual foi adotado pelas demais instituições de ensino do país trazem consigo a dupla função de formar bacharéis e licenciados, através do sistema 3+1 (BARREIRO; GEBRAN, 2009). Esta organização curricular propunha a formação bacharel em três anos e, posteriormente, a formação docente do licenciando em um ano. Neste contexto, acentua-se uma concepção dicotomizada nos cursos de formação de professores, distanciando a formação científica específica da formação pedagógica.

Em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 4024/61), pouco se alterou este cenário de formação, sobretudo, às Escolas Normais. No que se refere aos cursos de licenciatura, cabe destacar, o Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação que inclui como parte dos currículos destes cursos, os estudos sobre o aluno e o método (BARREIRO; GEBRAN, 2009). Aponta-se, a obrigatoriedade das disciplinas de Psicologia da Educação, Didáticas, Administração Escolar e Práticas de Ensino (sob o formato de Estágio Supervisionado).

Este parecer configurou-se, à época em apreço, um avanço significativo nos cursos de formação dos professores ao propor a obrigatoriedade dos estudos sobre os processos psicológicos da aprendizagem (psicologia da educação) e da problemática do ensino e sua



n.4 junho (2016)

intencionalidade (as didáticas), contudo, as práticas de ensino permaneceram no entendimento de prática como aquisição de experiência.

Posteriormente, através do Parecer 627/69, o Conselho Federal de Educação legisla sobre a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura “com tempo mínimo de 5% da carga horária do curso e deve ser realizado e comprovado por documento expedido pela faculdade que lhe conferiu o diploma” (BARREIRO; GEBRAN, 2009, p. 45). Este parecer foi um dos pioneiros na nomenclatura de *Estágio Supervisionado*, porém, a duração deste permaneceu sutil, apenas 5%, o que revela a primazia pela formação teórica. Cabe-se destacar, a título de exemplo, que atualmente os estágios correspondem a aproximadamente 15% da carga horária total dos cursos.

Em 1971 a Lei 5692/71 propôs mudanças estruturais na organização dos sistemas e níveis de ensino e, conseqüentemente, na formação dos professores, sobretudo, às Escolas Normais que cederam espaço aos cursos de segundo grau com Habilitação ao Magistério das turmas de primeira à quarta série (PIMENTA, 1997). Esta legislação traz uma perspectiva tecnicista da formação docente (BARREIRO; GEBRAN, 2009).

O exercício do magistério nas turmas iniciais ficou a cargo dos profissionais formados nos cursos de nível de segundo grau com habilitação profissionalizante. Tais reformas detinham um enfoque tecnicista e propunham o atendimento às demandas apresentadas pelo cenário político, econômico e social do país, em que, a atividade docente desenvolvida nas escolas era reflexos dos interesses políticos e econômicos, os quais intervêm diretamente no trabalho docente. De acordo com Barreiro e Gebran (2009, p. 49) este processo “[...] conduziu à fragmentação da prática pedagógica”, onde o professor assume o papel de executor de programas estabelecidos e seu trabalho é planejado, supervisionado e controlado pelo Estado, caracterizando a perda da autonomia docente.

Para os cursos de licenciatura, foram elaboradas algumas propostas de modificações e adequações ao novo modelo de organização dos sistemas de ensino, porém, estas não alteraram o cenário de formação nestes cursos, prevalecendo às legislações anteriores (BARREIRO; GEBRAN, 2009). Tendo em vista os resultados desastrosos acarretados pela Lei 5692/71, os anos seguintes foram cenários de inúmeros movimentos revolucionários e



n.4 junho (2016)

reformistas que visavam à reestruturação das Escolas Normais e o fortalecimento dos cursos de Pedagogia (PIMENTA, 1997; PIMENTA; LIMA, 2004).

Barreiro e Gebran (2009, p. 50) destacam que o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores “[...] sustentados numa perspectiva socio-crítica de educação, propiciando fóruns de discussão em âmbito nacional, com intensa participação de educadores e estudantes universitários”. Neste sentido, destaca-se a atuação destes na (re) construção dos cursos de formação e da carreira docente.

Ainda de acordo com Pimenta (1997), diversas pesquisas realizadas entre as décadas de 1970 e 1990 evidenciaram a precariedade no desenvolvimento dos Estágios Supervisionados nos cursos de formação docente. Dentre as constatações destas pesquisas, destacam-se o enfoque tecnicista, práticas descontextualizadas e a dissociação entre teoria e prática. Neste período o Estágio Curricular nos cursos de formação era desenvolvido, a priori, a partir da observação das boas aulas ministradas por bons professores em escolas modelo e da reprodução dos modelos destas boas aulas.

Fruto dos movimentos sociais e reformistas dos anos 1980 e 1990 e da Constituição Federal de 1988, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) que, por sua vez, indica novos caminhos para a formação dos profissionais da Educação Básica. Dentre os avanços propostos pela nova legislação, têm-se a formação inicial em curso de Licenciatura Plena ofertado por instituições de Ensino Superior, formação continuada dos profissionais em exercício, associação entre teoria e prática na formação e a prática de ensino com, no mínimo, quatrocentas horas (BARREIRO; GEBRAN, 2009), a serem desenvolvidas a partir da segunda metade do curso. Vale destacar ainda que durante todo este período, que compreende desde a fundação das Escolas Normais até a atualidade, os cursos de formação de professores forma permeados de diferentes concepções de teoria e prática docente, as quais são abordadas adiante.

TEORIA E PRÁTICA DOCENTE: DIFERENTES CONCEPÇÕES

Pimenta e Lima (2004) apresentam em suas pesquisas, os equívocos e retrocessos presentes na atual legislação: o enfoque técnico na formação docente, tida como o



n.4 junho (2016)

desenvolvimento de competências, e, a fragmentação da formação por meio da divisão das horas integralizadas entre atividades científico-cultural, estágio e outras atividades acadêmico-científico-culturais. O termo *competências*, bem como salientam as autoras, apontam para a desvalorização do trabalho docente, uma vez que, deixa o profissional “[...] vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’” (p. 85). Esta avaliação mercadológica quando aplicada ao docente acarreta a perda da autonomia profissional, restringindo-o a um mero executor de tarefas preestabelecidas.

Ainda de acordo com as autoras, o Estágio, nesta concepção, é “[...] separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagens de práticas modelares [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 87). Neste sentido, a concepção de estágio presente na legislação encontra-se na contramão das pesquisas que o apontam como locus de formação dos saberes e da identidade docente.

Durante o Século XX os cursos de formação de professores e, sobretudo, as disciplinas de Práticas de Ensino foram permeadas de diferentes concepções de Estágio e prática profissional. Dentre estas concepções, Pimenta e Lima (2004) destacam a *prática como imitação de modelos* e a *prática como instrumentalização técnica*. A primeira é oriunda de uma concepção tradicional da atividade docente e preza pela manutenção dos bons modelos consagrados na prática profissional, propondo que o aprendizado da profissão seja realizado pela observação, imitação e reprodução destes modelos. Esta se apresenta como “[...] conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucionalmente dominante (p. 36). Nesta perspectiva, rege o pressuposto de que o campo de atuação docente não apresenta distinções, podendo, o mesmo modelo ser aplicado em diferentes contextos (PIMENTA, 1997).

A concepção de instrumentalização técnica no ofício do professor, por sua vez, tem como pressuposto o desenvolvimento de habilidades instrumentais para a prática docente. Alguns cursos de formação adotaram esta concepção ao propor atividades experimentais (como miniaulas, oficinas, dinâmicas de grupo e produção de materiais pedagógicos) que dotam os futuros professores de habilidades e técnicas a serem exercidas no ambiente escolar.



n.4 junho (2016)

Para Pimenta e Lima (2004, p. 38) o “[...] processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, más não pode reduzir-se a este [...]”. Neste contexto, ressalta-se o papel da prática reflexiva no ofício do professor, sendo esta, responsável por estabelecer relações entre a teoria e as situações práticas, entre o *saber* e o *fazer* docente.

Tendo em vista a especificidade e a função social da ação docente e, em contraposição às concepções presentes em diversos cursos de formação, pesquisas realizadas por professores formadores (PIMENTA, 1997; PIMENTA; LIMA, 2004; BARREIRO; GEBRAN, 2009), apontam para necessidade de rompermos com a dicotômica relação entre teoria e prática nos cursos de formação dos professores, entendendo que,

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43)

Ainda de acordo com as autoras, o rompimento desta dicotomia, será possível quando a formação prática-reflexiva for uma preocupação de todos os professores envolvidos no processo de formação destes profissionais. As questões e os dilemas da atividade profissional dos professores devem permear o desenvolvimento de todo o curso de formação e não apenas às disciplinas tidas como formação prática, a exemplo, do Estágio Supervisionado.

Neste movimento de renovação dos cursos de formação, surgem duas concepções de estágio defendidas entre os formadores de professores (PIMENTA; LIMA, 2004), o estágio próximo à realidade dos licenciandos e o estágio como campo de pesquisa. Na primeira, propõe-se que o estágio aproxime o futuro profissional da realidade na qual atuará e que esta realidade seja analisada e questionada criticamente à luz de teorias. Esta reflexão o caracteriza como teórico e não apenas como componente prático do currículo. Desta forma, enfatiza-se o aprofundamento teórico das questões relacionadas ao cotidiano da atividade profissional, com vistas à intervenção na realidade.

A segunda concepção, defendida entre os professores formadores (PIMENTA, 1997; PIMENTA; LIMA, 2004), é o estágio enquanto campo de pesquisa e, esta, traduz-se em um método adotado a partir da década de 1990 que tem como princípios a investigação-ação como eixos formativos dos licenciandos. Assim, os estagiários atuam como pesquisadores e elaboram projetos de intervenção com base na problematização das situações vivenciadas em



n.4 junho (2016)

contexto escolar. Neste contexto, ressaltase a importância da prática reflexiva (ZEICHENER, 1993; 2008) na formação destes profissionais.

PRÁTICA REFLEXIVA COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO

O rompimento da dicotomia entre teoria e prática na atividade docente perpassa o reconhecimento de teoria como àquela produzida pelos especialistas dentro das universidades, considerando que as experiências vivenciadas pelos professores no exercício de suas atividades docente são, também, locus de mobilização e formulação teórica. Conforme atesta Zeichner (1993, p. 22) “[...] a prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não”.

Nesta perspectiva, Zeichner (2008) salienta que a ação reflexiva deve basear-se, a priori, nas experiências empíricas vivenciadas pelos professores e não apenas nas experiências de outros, apresentadas a eles como modelos a serem seguidos. Os professores precisam assumir-se enquanto autores e atores destes saberes e experiências e, a partir deles, construir seus próprios modelos para o exercício docente, mobilizando teorias existentes ou formulando novas teorias que atendam às suas demandas e anseios.

De acordo com Darsie e Carvalho (1996, p. 93) a reflexão é “[...] possibilitadora de tomada de consciência do próprio conhecimento, teórico e/ou prático, e a partir dessa tomada de consciência a possibilidade de reorganização desse conhecimento”. Durante a formação inicial os futuros professores devem ser levados a refletir sobre seus conhecimentos e sua formação, caracterizando um processo permanente de reelaboração de conhecimentos e saberes.

Na formação destes alunos-professores, conforme destaque das autoras supracitadas, tem-se de considerar ainda a reflexão sobre sua experiência escolar anterior e sobre sua história de vida pessoal, entendendo que estas determinam os sentidos que os futuros professores atribuirão aos processos de ensinar e aprender no âmbito de suas práticas profissionais. É papel das instituições universitárias e, especificamente, dos professores formadores destas instituições “[...] instaurar momentos e situações específicas para a reflexão” (DARSIE; CARVALHO, 1996, p. 96).



n.4 junho (2016)

A este respeito, Zeichner (2008) enfatiza ainda que, a reflexão acerca dos processos e das atividades desenvolvidas por si só não bastam, ela precisa ligar-se diretamente com a luta por justiça social, o que significa

[...] além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis conseqüências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (ZEICHNER, 2008, p. 546)

Nesta perspectiva, os cursos de formação inicial de professores devem prover ao futuro professor uma consciência crítica sobre o papel social e político da profissão. A reflexão orientada para a emancipação dos indivíduos pode colaborar com a construção de sociedades mais justas e decentes.

Ao longo dos estágios os licenciandos devem ser instigados a exercitar esta reflexão a partir do confronto entre as experiências empíricas vivenciadas nas escolas campo e referenciais teóricos e metodológicos que versam sobre temas relativos à atividade docente. Propõe-se que esta prática esteja presente em todas as suas ações e que seja realizada de forma individual e coletiva. Os estágios assumem, neste sentido, o papel de desenvolver nos licenciandos uma *atitude* reflexiva, propiciando espaços e situações para que estas reflexões sejam realizadas, esta deve ser contínua e permear não apenas o processo de formação inicial, mas também todas as suas práticas quando professores da Educação Básica.

A prática reflexiva é, neste sentido, um exercício formativo permanente (ZEICHNER, 2008) no ofício docente. Acreditamos que a proposta de desenvolver a práxis pedagógica sobre as atividades realizadas no âmbito dos estágios possibilita a articulação entre a teoria e a prática pedagógica não apenas durante a formação inicial, oferecendo aos licenciandos os subsídios para que estes a adotem como prática cotidiana quando professores da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



n.4 junho (2016)

A proposta de apresentar e discutir estes temas vai ao encontro dos anseios pessoais e profissionais como pesquisador e professor da Educação Básica, acreditando que estes são caros e de suma importância nos debates sobre a formação docente, devendo fazer-se presente. Levar tais discussões ao contexto da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, possibilita compreender as conjunturas que perpassam o processo formativo e a atuação profissional docente.

Em linhas gerais, neste texto buscamos apontar algumas discussões importantes no campo da formação de professores, dentre elas, a relação entre a teoria e a prática pedagógica, o histórico e os fundamentos que legitimam as práticas de estágio nas licenciaturas e a prática reflexiva no ofício docente. Trata-se de uma tentativa de colaborar com as discussões acerca do papel dos Estágios Supervisionados nos cursos e sua importância na articulação entre teoria e prática.

Destaca-se, por fim, que os autores e as obras utilizados nas reflexões propostas no decorrer do texto representam uma face da literatura já produzida e não sua totalidade, podendo ser expandida facilmente.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A.. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P.. O início da formação do professor reflexivo. *Revista Faculdade de Educação USP*, São Paulo, vol. 22, n. 02, p. 90-108, jul/dez, 1996.

GATTI, B. A.. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista Faculdade de Educação USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro, 2013.

GUIMARÃES, V. S.. *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papyrus, 2004.

PIMENTA, S. G.. *Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1997.



n.4 junho (2016)

_____. ; LIMA, M. S. L.. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

ZEICHNER, K. M.. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago, 2008.